



---

ANDREAS SCHLEICHER

# QUELLE ÉCOLE POUR DEMAIN ?

Bâtir un système scolaire  
pour le XXI<sup>e</sup> siècle



LEADERSHIP  
ET ADMINISTRATION  
EN ÉDUCATION



Presses  
de l'Université  
du Québec





## Ce qu'ils ont dit de *Quelle école pour demain ?*

« Dans cet ouvrage avisé et tourné vers l'avenir, l'un des spécialistes de l'éducation les plus compétents au monde se fonde sur des données impressionnantes, des observations judicieuses et une grande sagesse pour indiquer les voies menant à une éducation performante pour tous les jeunes. »

**Howard Gardner**, directeur principal du Project Zero d'Harvard  
et auteur de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*

« Une vision lucide et éclairée de la manière dont les technologies émergentes peuvent être associées à l'assimilation des connaissances pour mieux préparer nos jeunes aux défis qu'ils affronteront au XXI<sup>e</sup> siècle. »

**Sir Anthony Seldon**, Vice-chancelier de l'Université de Buckingham

« Nul au monde n'en sait autant sur l'éducation qu'Andreas Schleicher. Point final. Pour la première fois, il a rassemblé dans le même ouvrage 20 années de savoir. La lecture de *Quelle école pour demain ?* devrait être obligatoire pour les décideurs, les responsables des politiques en éducation et quiconque souhaite savoir comment nos établissements d'enseignement peuvent s'adapter au monde moderne – et aider tous les enfants à apprendre à penser par eux-mêmes. »

**Amanda Ripley**, auteur de *The Smartest Kids in the World*,  
un bestseller du *New York Times*

« J'espère que partout les décideurs liront ce livre et prendront ses enseignements à cœur. »

**Peter Lampl**, fondateur et président du *Sutton Trust*

« *Quelle école pour demain ?* est la publication la plus importante sur l'éducation de la décennie... Une lecture indispensable pour toute personne cherchant à améliorer les retombées de l'enseignement pour les élèves. »

**Sir Michael Barber**, ancien directeur de la *Delivery Unit*  
du cabinet du premier ministre du Royaume-Uni

« Tout leader visionnaire qui entend vraiment améliorer l'apprentissage des élèves devrait ajouter *Quelle école pour demain ? Bâtir un système scolaire pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, fondé sur des données éclairantes, au premier rang de ses ouvrages à lire. »

**Jeb Bush**, 43<sup>e</sup> gouverneur de Floride, et fondateur et président  
de la *Foundation for Excellence in Education*

« [Schleicher] se saisit de toutes les questions-clés, et il le fait en restant attentif à la réalité du terrain et en élaborant des solutions en collaboration avec un grand nombre de dirigeants à tous les niveaux du système, et au sein de sociétés diverses. »

**Michael Fullan**, directeur du *Global Leadership, New Pedagogies for Deep Learning*

« Au fil de ces pages faciles à lire et concises, [Schleicher] chasse les idées reçues qui freinent un grand nombre de pays et explique la voie à suivre, non pas uniquement pour bâtir des systèmes d'éducation efficaces, mais pour développer les alliances et le leadership collectif nécessaires pour que le changement devienne réalité. »

**Wendy Kopp**, PDG et cofondatrice, *Teach For All*

« À un moment où de nombreuses nations préfèrent l'isolement à l'engagement au niveau international, ce livre montre la nécessité qu'il y a à apprendre les uns des autres afin de transformer l'apprentissage pour les élèves du monde. »

**Bob Wise**, président de l'*Alliance for Excellent Education*,  
et ex-gouverneur de Virginie-Occidentale

« Un guide sans fioritures dédié à l'éducation que se doit de lire quiconque se soucie de l'avenir de nos enfants. »

**Joel Klein**, ancien chancelier, Département de l'Éducation de la ville de New York

« Toutes les personnes portant un intérêt à l'amélioration de l'éducation – ministres tout autant qu'enseignants et parents – devraient lire ce livre. »

**David Laws**, président exécutif du *Education Policy Institute*  
et ancien ministre en charge des écoles d'Angleterre

« Une vision panoramique et globale d'un caractère unique... [Schleicher] nous offre la plus vaste des perspectives qui soit, éclairée par la science et la passion, nous donnant de bonnes raisons de nous montrer optimistes quant à l'avenir de l'éducation. »

**Dalton McGuinty**, ancien premier ministre de l'Ontario

« J'espère que ce livre encouragera tous ceux qui sont investis dans l'apprentissage et l'enseignement, dans tous les domaines de la connaissance, à travailler ensemble et à échanger afin de rendre l'éducation pertinente et constructive pour les générations futures qui feront face à un monde nouveau. »

**Heng Swee Keat**, ministre des Finances et ancien ministre de l'Éducation, Singapour

« Un ouvrage incontournable pour ceux qui souhaitent créer un futur dans lequel les possibilités économiques pourront être partagées par tous. »

**Klaus Schwab**, fondateur et président exécutif du Forum économique mondial

« La route est longue qui conduit des données de l'enquête PISA aux actes, mais ce livre est le meilleur des guides pour tracer votre chemin. L'émotion est contagieuse, alors soyez prêts pour une approche enthousiaste et déterminée, reposant sur de nombreux faits probants. »

**Olli-Pekka Heinonen**, directeur général de l'Agence nationale finlandaise pour l'Éducation et ancien ministre finlandais de l'Éducation

« Il n'est plus possible d'occulter la sous-performance dans le domaine de l'éducation, comme l'affirme Schleicher avec conviction, réfutant les idées reçues derrière lesquelles s'abrite la complaisance actuelle. Un *incontournable* pour quiconque joue un rôle dans les politiques d'éducation. »

**Jo Ritzen**, professeur de l'Université de Maastricht et ancien ministre néerlandais de l'Éducation et des Sciences

« [Schleicher et son équipe nous ont] montré que l'innovation est possible et qu'elle ne dépend pas des moyens financiers investis, mais qu'elle prend plutôt sa source... dans la volonté de déceler les aptitudes de chaque élève. »

**Père Luis de Lezama**, président du Colegio Santa María la Blanca de Madrid

« Une contribution de premier ordre apportée aux débats globaux, nationaux et locaux sur la finalité, la forme et la conception des systèmes d'éducation par quelqu'un qui, ces deux dernières décennies, a côtoyé les décideurs et eu un accès sans précédent aux données. Il n'est pas nécessaire d'être d'accord avec chacune de ses conclusions pour se trouver entraîné dans l'analyse réfléchie et accessible à laquelle se livre Schleicher à propos de phénomènes et de choix complexes. »

**David H. Edwards**, secrétaire général de l'Internationale de l'éducation

« Un système d'éducation qui réussit forme le fondement d'une société prospère et épanouie, il est par conséquent capital de comprendre les idées d'Andreas. »

**Lord Jim O'Neill**, président désigné de *Chatham House* et administrateur de *SHINE Educational Trust*

QUELLE ÉCOLE  
POUR DEMAIN ?

Les systèmes d'éducation se transforment et le leadership des gestionnaires s'avère un moteur important de l'amélioration des systèmes. La collection « Leadership et administration en éducation » des Presses de l'Université du Québec sert d'espace pour analyser, critiquer ou comparer les systèmes d'éducation canadiens et étrangers.

Par l'entremise d'ouvrages originaux ou de traductions, cette collection vise à susciter la réflexion et l'action chez les apprenants, le personnel enseignant, les directions d'établissement, les directions générales, les parents et les membres de la communauté. Les thèmes qu'ils abordent ont comme fils conducteurs l'inclusion de la diversité, la pérennité de la francophonie et la réussite éducative des élèves. Leurs auteurs visent à partager leurs découvertes dans ces champs, mais aussi à donner vie à des échanges pour exposer des pistes de solution afin que la réussite et le plein potentiel des apprenants et de tous les acteurs de l'éducation soient atteints.



## LEADERSHIP ET ADMINISTRATION EN ÉDUCATION

Directeurs de collection  
ANDRÉANNE GÉLINAS PROULX  
CLAIRE ISABELLE  
CLAUDE ST-CYR

Membre de  
L'ASSOCIATION  
NATIONALE  
DES ÉDITEURS  
DE LIVRES

### Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier  
bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2  
Téléphone : 418 657-4399 - Télécopieur : 418 657-2096  
Courriel : puq@puq.ca - Internet : www.puq.ca

#### Diffusion / Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand  
Boisbriand (Québec) J7H 1N7  
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE  
ET BELGIQUE** Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France - Tél. : 01 5310 25 25  
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny,  
France - Tél. : 01 60 0782 99
- SUISSE** Servidis SA, chemin des Chalets 7  
1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél. : 022 960.95.25

#### Diffusion / Distribution (ouvrages anglophones) :

Independent Publishers Group, 814 N. Franklin Street  
Chicago, IL 60610 - Tel. : (800) 888-4741



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée — le « photocopillage » — s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».



---

ANDREAS SCHLEICHER

# QUELLE ÉCOLE POUR DEMAIN ?

Bâtir un système scolaire  
pour le XXI<sup>e</sup> siècle

 Presses  
de l'Université  
du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Titre: Quelle école pour demain?: bâtir un système scolaire pour le XXI<sup>e</sup> siècle / Andreas Schleicher.

Autres titres: World class. Français

Noms: Schleicher, Andreas, auteur.

Collections: Leadership et administration en éducation (Presses de l'Université du Québec); 8

Description: Mention de collection: Leadership et administration en éducation; 8 | Traduction de: World class: how to build a 21st-century school system. | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants: Canadiana (livre imprimé) 20189433981 | Canadiana (livre numérique) 2018943399X | ISBN 9782760550629 | ISBN 9782760550636 (PDF) | ISBN 9782760550643 (EPUB)

Vedettes-matière: RVM: Enseignement—Réforme | RVM: Éducation—Planification | RVM: Enseignement—Innovations | RVM: Enseignants—Formation

Classification: LCC LB2806 S3514 2019 | CDD 371.2—dc23

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

Funded by the  
Government  
of Canada

**Canada**



Conseil des arts  
du Canada

Canada Council  
for the Arts

**SODEC**

**Québec**

Cette traduction est publiée en accord avec l'OCDE. Il ne s'agit pas d'une traduction officielle de l'OCDE. En cas de divergence entre l'œuvre originale et la traduction, seul le texte de l'œuvre originale sera considéré valide.

Traducteurs

**Emmanuel Dalmenesche (coordinateur), Sophie Alibert et Marika Boiron**

Correction d'épreuves

**Sandra Guimont**

Mise en page

**Le Graphe**

Conception graphique

**Michèle Blondeau**

Image de couverture

**iStock**

**Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 2019**

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© **OECD**

© **2019 Presses de l'Université du Québec pour cette édition française**

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

Publié à l'origine par l'OCDE en anglais sous le titre : *World Class: How to Build a 21st-Century School System*

Imprimé au Canada

5062-1 [01]

*Aux enseignants du monde, qui consacrent leur vie  
– souvent dans des conditions difficiles,  
et rarement avec la reconnaissance qu'ils méritent –  
à aider la prochaine génération à réaliser  
ses rêves et à façonner notre avenir.*



# REMERCIEMENTS

**D**epuis plus de 20 ans, à l'OCDE, j'ai eu l'honneur d'accompagner les responsables de l'éducation dans la conception et la mise en œuvre des politiques et des pratiques relatives à ce domaine. Ce livre doit beaucoup à la sincérité et à la transparence avec lesquelles ministres de l'éducation, administrateurs, chefs d'établissement, enseignants et chercheurs – bien trop nombreux pour qu'il soit ici possible de les remercier individuellement – ont partagé avec moi leurs réussites et leurs échecs, en qualité de collègues, d'experts ou d'amis. Je dois également beaucoup à mon équipe, à l'OCDE, qui a mis au point les outils et les méthodes permettant la comparaison et l'examen des systèmes d'éducation à l'échelle internationale, et de laquelle j'apprends chaque jour quelque chose, et en particulier à Miyako Ikeda (analyste senior) et Giannina Rech (statisticienne) de la Direction de l'éducation et des compétences. Qu'il me soit permis d'adresser des remerciements tout particuliers à Sean Coughlan, qui m'a encouragé à écrire ce livre et qui m'a aidé à organiser mes pensées et à rédiger le manuscrit. Sean est également l'auteur de la partie consacrée à la description des systèmes d'éducation très performants. Je suis aussi reconnaissant à Marilyn Achiron, qui a mis en forme le livre et m'a conseillé tout au long de sa préparation. Rose Bolognini, Catherine Candea, Cassandra Davis, Anne-Lise Prigent et Rebecca Tessier ont apporté leur précieux concours à la production de l'ouvrage. Enfin et surtout, j'adresse mes remerciements à mon épouse, Maria Teresa Siniscalco, qui a accompagné l'élaboration de ce livre à chacune de ses étapes.



# AVANT-PROPOS

Il est beaucoup plus facile de préparer les élèves à notre passé qu'à leur avenir. En effet, les écoles sont par nature des systèmes sociaux conservateurs. En tant que parents, nous sommes inquiets lorsque nos enfants apprennent des choses que nous ne comprenons pas, et plus inquiets encore lorsqu'ils n'étudient plus les choses qui avaient tant d'importance pour nous. Les enseignants sont plus à l'aise lorsqu'ils enseignent comme on leur a enseigné quand ils étaient eux-mêmes élèves, et comme on leur a appris à enseigner aux élèves. Et s'il arrive aux politiciens de perdre des élections sur des questions liées à l'éducation, il est rare que ces questions les portent au pouvoir, parce qu'il faut bien plus qu'un mandat pour que les intentions donnent des résultats.

Tenter de changer la bureaucratie scolaire donne l'impression de déplacer des montagnes. Il est souvent difficile de compter sur l'aide des uns et des autres, car les défenseurs du *statu quo* sont légion. Le plus grand risque qui pèse aujourd'hui sur l'école, ce n'est pas d'être inefficace, c'est que notre façon d'enseigner perde son but et sa pertinence. Et à une époque où tout s'accélère, être plus lent à s'adapter peut rendre les systèmes d'éducation inertes et les désorienter. Les professionnels de l'éducation se tournent souvent vers les systèmes d'éducation est-asiatiques qui ont rapidement amélioré leurs performances et affichent désormais des résultats d'apprentissage à la fois élevés et équitables. Selon certains, de tels résultats ne peuvent pas être reproduits dans les pays occidentaux, car le contexte, tant culturel qu'éducatif, est différent. Pourtant, comme le montrent les bons résultats du Canada dans l'enquête PISA, la réussite éducative relève plus de ce qu'on fait que de l'endroit d'où l'on vient. Dans la dernière enquête PISA,

trois provinces canadiennes – l’Alberta, la Colombie-Britannique et le Québec – figuraient parmi les cinq meilleurs pays/économies en matière de compétences en sciences.

Cependant, tous les systèmes d’éducation doivent regarder de l’avant. Dans le monde qui est le nôtre, ce qu’il est facile d’enseigner et de tester est également devenu facile à numériser et à automatiser. Tout au long de l’histoire, l’éducation a toujours gagné la course qui l’opposait à la technologie, mais rien ne nous garantit qu’il en ira de même dans l’avenir. Les élèves qui grandissent avec un excellent téléphone intelligent mais une piètre éducation feront face à des risques sans précédent. À l’époque où nous pouvions encore présumer que ce que nous apprenions à l’école resterait valable toute notre vie, l’enseignement de connaissances et de compétences cognitives routinières s’inscrivait à juste titre au cœur de l’éducation. Aujourd’hui, le monde ne nous récompense pas pour ce que nous savons – Google sait tout –, mais pour ce que nous pouvons faire avec ce que nous savons. Si nous nous contentons d’enseigner à nos enfants ce que nous savons, ils en retiendront peut-être suffisamment pour marcher dans nos pas. Mais, pour qu’ils puissent aller n’importe où et tracer leur voie dans ce monde chaque jour plus complexe, instable et incertain, nous devons les aider à se forger les compétences nécessaires pour s’orienter et se frayer leur propre chemin.

Les blocages que nous rencontrons dans le domaine de l’éducation tiennent notamment à ce que notre pensée est conditionnée par bien des mythes. La pauvreté condamnerait à l’échec scolaire. Faux. Les 20 % d’élèves les plus défavorisés au Canada sont aussi performants en sciences que l’élève moyen dans la zone OCDE, et ils font mieux que les 10 % d’élèves les plus favorisés dans une grande partie de l’Amérique latine. L’immigration nuirait aux performances dans les comparaisons internationales. Faux. Il n’y a pas de corrélation entre la part des élèves issus de l’immigration et la qualité du système d’éducation : le système scolaire qui accueille ces élèves est bien plus déterminant que le pays d’où ils viennent. Dans beaucoup de provinces canadiennes, leurs résultats sont d’ailleurs aussi bons que ceux des autres élèves. Des classes à effectif réduit garantiraient de meilleurs résultats. Faux. En réalité, chaque fois que des systèmes d’éducation très performants doivent choisir entre investir dans des classes à effectifs réduits ou dans la qualité des enseignants, ils optent pour les seconds. Les classes plus petites sont souvent à l’origine de la culture tayloriste dans laquelle les enseignants en viennent à ne plus rien faire d’autre qu’enseigner et n’ont pas le temps



d'apporter un soutien individuel aux élèves, de collaborer avec leurs collègues ou de travailler avec les parents – alors que c'est précisément ce qui caractérise les systèmes d'éducation très performants. Passer plus de temps à apprendre serait toujours synonyme de meilleurs résultats. Faux. Le nombre d'heures d'étude des élèves finlandais dépasse à peine la moitié de celui des élèves des Émirats arabes unis, mais ils apprennent beaucoup de choses en peu de temps alors que leurs homologues émiriens en apprennent très peu en beaucoup de temps. Enfin, les résultats de l'enquête PISA seraient simplement le reflet de la culture. Faux, là encore. Les systèmes d'éducation dont les performances s'améliorent rapidement n'ont pas touché à leur culture, ils ont changé leurs politiques et leurs pratiques éducatives.

Pourquoi nos idées sont-elles à ce point tributaires de ces mythes et des pratiques du passé? Parce que les systèmes d'éducation ont l'habitude d'ériger des « murs » qui isolent les enseignants, les écoles et les systèmes eux-mêmes de l'apprentissage par les pairs. Des comparaisons internationales telles que l'enquête PISA peuvent contribuer à abattre ces murs. Elles peuvent nous aider à compter ce qui compte en rassemblant des données de grande qualité sur les résultats d'apprentissage, en combinant ces données avec des informations sur le contexte social d'ensemble, en analysant ces données pour donner aux professionnels de l'éducation et aux chercheurs le pouvoir de prendre des décisions plus éclairées, et, enfin, en utilisant la capacité collective à agir sur ces données, que ce soit en réduisant le coût de l'action politique ou, parfois également, en augmentant le coût de l'inaction politique.

La bonne nouvelle est que nos connaissances sur ce qui fonctionne en éducation se sont considérablement améliorées.

Pour commencer, les dirigeants des systèmes d'éducation très performants ont convaincu leurs concitoyens de la valeur de l'avenir. En Chine, parents et grands-parents vont investir tout leur argent dans leur avenir, c'est-à-dire l'éducation de leurs enfants. Une bonne partie des pays occidentaux ont déjà dépensé l'argent de leurs enfants en le consacrant à la consommation, s'endettant ainsi lourdement.

Mais valoriser l'éducation n'est qu'une partie de l'équation. Il faut également être profondément convaincu que chaque élève peut apprendre. Dans certains pays, l'orientation des élèves dans les différentes filières a lieu dès le plus jeune âge, conformément à l'idée que seuls certains enfants peuvent réussir. À l'inverse, dans des pays comme le Canada – mais aussi l'Estonie, la Finlande ou le Japon –, les parents

et les enseignants sont confiants que tous les élèves sont capables d'atteindre un niveau élevé. Dans ces systèmes d'éducation, on ne procède plus au tri du talent humain, on développe le talent humain.

Nulle part la qualité du système scolaire n'excède la qualité de ses enseignants. Les systèmes scolaires les plus performants sélectionnent et forment avec soin leur personnel enseignant. Ils offrent un environnement où les enseignants travaillent ensemble à la conception de bonnes pratiques, et ils encouragent les enseignants à progresser professionnellement. De nos jours, des professionnels de l'éducation du monde entier viennent en Ontario pour voir comment un système d'éducation peut gérer efficacement ses ressources humaines et pour s'en inspirer.

Les systèmes scolaires les plus performants sont également passés de méthodes administratives de contrôle et de responsabilité à des formes professionnelles d'organisation du travail. Les enseignants sont incités à être novateurs, à améliorer leurs propres performances et celles de leurs collègues, ainsi qu'à améliorer leurs pratiques grâce à la formation continue. Dans les meilleurs systèmes scolaires, l'accent n'est pas mis sur la verticalité et la hiérarchie administrative. Il est plutôt question de regarder vers l'extérieur, vers l'enseignant ou l'établissement d'à côté, et de forger ainsi une culture de la coopération et de puissants réseaux d'innovation.

Enfin, les meilleurs systèmes scolaires offrent une éducation de grande qualité dans l'ensemble du réseau, de sorte que chaque élève bénéficie d'un excellent enseignement. Pour y parvenir, ils attirent les chefs d'établissement les plus forts dans les écoles les plus difficiles et les enseignants les plus talentueux dans les classes les plus exigeantes. Ils mettent en accord politiques et pratiques dans l'ensemble du système, voient à la cohérence des politiques sur de longues périodes et veillent à leur mise en œuvre uniforme.

Toutefois, le savoir ne vaut que par notre capacité à agir sur lui. Pour transformer la scolarité à grande échelle, il nous faut non seulement une vision nette de ce qui est possible, mais des stratégies avisées qui aident à changer les choses. Le chemin de la réforme de l'éducation est jonché de bonnes idées qui ont été mal appliquées, et le Canada a eu sa part de défis dans ce domaine. En un mot, les lois, les réglementations, les structures et les institutions sur lesquelles les responsables de l'éducation ont tendance à se focaliser ne sont que la partie émergée de l'iceberg.

S'il est si difficile de faire avancer les systèmes scolaires, c'est parce qu'une partie bien plus importante de l'iceberg est immergée. Cette partie invisible correspond aux intérêts, aux convictions, aux motivations et aux peurs des personnes concernées par l'éducation, notamment les parents et les enseignants. C'est là que surviennent des conflits inattendus, car cette partie de la réforme passe en général sous le radar des politiques publiques. C'est pourquoi les réformes du système d'éducation sont rarement couronnées de succès, à moins que les responsables du secteur n'aient fait émerger une compréhension commune du changement et le sentiment que ce changement appartient à tous ; à moins, également, qu'ils n'aient renforcé l'expertise et créé un contexte politique favorable, en recourant à des mesures de responsabilisation qui incitent à l'innovation plutôt qu'à la conformité.

Beaucoup d'enseignants et d'établissements d'enseignement sont prêts à évoluer. Pour les y encourager, il est nécessaire de réorienter la politique en mettant le cap sur une innovation inspirante et habilitante, ainsi que sur la définition et le partage des bonnes pratiques. Cette réorientation de la politique devra reposer sur la confiance : confiance dans l'éducation, dans les institutions éducatives, dans les établissements d'enseignement et les enseignants, dans les élèves et les communautés. Dans tous les services publics, la confiance est une composante essentielle de la bonne gouvernance. La confiance est une condition-clé pour attirer les personnes talentueuses. Mais la confiance ne se décrète pas et ne s'impose pas ; c'est pourquoi elle est si difficile à établir dans les structures administratives traditionnelles. Et la confiance est toujours affaire de volonté. Pour la nourrir et l'inspirer, il faut des relations saines et une transparence constructive. Voilà une leçon que nous pouvons tous tirer de la Finlande : dans ce pays, comme le montrent invariablement les sondages, la population accorde une grande confiance au système d'éducation. À une époque où les systèmes de « commandement et de contrôle » s'affaiblissent, bâtir la confiance est la façon la plus prometteuse de promouvoir et de nourrir des systèmes d'éducation modernes.

Nous ne devons pas rester passifs face à tous ces défis. La technologie et la globalisation ont des effets déstabilisants sur les structures économiques et sociales de nos sociétés, mais ces effets n'ont rien de prédéterminé. Ce qui détermine leurs résultats, c'est la nature des réponses que nous leur apportons collectivement – c'est l'interaction entre la frontière technologique et les agents culturels, sociaux, institutionnels et économiques que nous mobilisons pour y faire face.

Nous disposons d'une capacité à agir, de la capacité d'anticiper et du pouvoir de concevoir nos actions dans un but déterminé, ainsi que du pouvoir d'élaborer et d'exécuter un plan permettant d'atteindre ce but. Des provinces telles que l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Québec montrent qu'une éducation universelle de haut niveau est un objectif réalisable. Notre tâche n'est pas de rendre possible l'impossible, mais réalisable ce qui est en notre pouvoir. Nous avons les moyens d'offrir un avenir aux millions d'apprenants qui n'en ont pas aujourd'hui.

La gouvernance des systèmes d'éducation canadiens constitue une exception au sein des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Au Canada, le gouvernement fédéral n'a aucun pouvoir relatif à l'éducation primaire et secondaire. Chaque province est responsable de mettre en place un système scolaire qui répond à ses besoins et assure l'éducation des jeunes sur son territoire, dans la langue de sa majorité et dans celle de sa minorité. Ainsi, les résultats peuvent différer d'une province à l'autre. Le présent ouvrage bénéficie d'ajouts au texte original afin de mieux refléter la place des quatre principaux systèmes scolaires du Canada.

De plus, M. Schleicher a ajouté dans la version française un avant-propos qui enrichit le volume en faisant ressortir certains résultats et en explorant certaines expertises des systèmes scolaires de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec, en lien avec les enquêtes PISA et TALIS. Lorsque les résultats de ces provinces étaient disponibles, l'auteur et son équipe les ont ajoutés aux figures tout en gardant les résultats combinés pour le Canada. Ces ajouts permettront aux lecteurs canadiens de mieux apprécier la performance du système scolaire de leur province.

Nous remercions l'auteur et son équipe de s'être prêtés à cet exercice supplémentaire.

Claude St-Cyr  
Codirecteur, collection « Leadership et administration en éducation »

# TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	XI
Avant-propos	XIII
Liste des figures	XXV

## CHAPITRE 1

<b>Un scientifique en terres d'éducation</b>	1
Rien de moins qu'un art, mais plus qu'une science	6
Aux origines de PISA	8
Le « choc PISA » ou la fin de la complaisance	11
Augmenter le coût de l'inaction politique	18
Quels enjeux ?	19
L'éducation et le bien-être des individus et des nations	19
Préparer les élèves à leur avenir, et non à notre passé	21
L'ouverture aux autres: une source d'inspiration	28

## CHAPITRE 2

<b>En finir avec certains mythes</b>	33
La pauvreté condamnerait à l'échec scolaire	33
L'immigration nuirait à la performance globale des systèmes d'éducation	37
Pour réussir, les systèmes d'éducation n'auraient qu'à dépenser plus	39

Réduire les effectifs des classes garantirait toujours de meilleurs résultats	42
L'augmentation du temps d'apprentissage procurerait de meilleurs résultats	44
La réussite à l'école ne serait qu'une affaire de talent	48
La meilleure réussite éducative de certains pays tiendrait à leur culture	49
Seuls les meilleurs diplômés devraient accéder à la profession d'enseignant	50
Sélectionner les élèves en fonction de leurs aptitudes serait la clé d'un niveau de performance plus élevé	53

## CHAPITRE 3

<b>Ce qui distingue les systèmes scolaires performants</b>	57
Ce que nous savons des systèmes scolaires performants	57
Faire de l'éducation une priorité	61
Croire que tous les élèves peuvent apprendre et réussir aux plus hauts niveaux	63
Fixer et définir des attentes élevées	69
Les examens: une étape vers les certifications	71
Les examens: un facteur dans la conception des programmes	73
Recruter et retenir des enseignants de grande qualité	77
Attirer des enseignants de grande qualité	78
Former des enseignants de grande qualité	81
Mettre à jour les compétences des enseignants	85
Considérer les enseignants comme des professionnels indépendants et responsables	93
Optimiser le temps des enseignants	98
Une leçon d'apprentissage créatif à Hiroshima	101
Harmoniser les incitations des enseignants, des élèves et des parents	102
Se concentrer sur le bien-être des élèves	104
Former des leaders de l'éducation performants	108
Trouver le bon niveau d'autonomie des établissements	110

De la responsabilisation administrative à la responsabilisation professionnelle	117
L'importance de la confiance	119
Qui a dit que c'est une excellente enseignante?	121
Où commence la responsabilité?	123
Exprimer un message cohérent	124
Parler d'une seule voix à Singapour	125
Dépenser plus ou dépenser judicieusement	126
Aperçu de cinq systèmes d'éducation très performants	131
Singapour	131
Estonie	134
Canada	136
Finlande	138
Shanghai	140

## CHAPITRE 4

<b>Pourquoi atteindre l'équité dans l'éducation est si difficile</b>	143
Vers un progrès social inclusif	151
Le combat pour l'égalité des chances	154
Accorder ressources et besoins	160
Être ouvert aux conseils émanant des élèves	161
Comment les politiques peuvent contribuer à la création d'un système plus équitable	163
Une invitation à la danse en France	170
Célébrer la diversité et les partenariats en Nouvelle-Zélande	172
Obtenir l'engagement des parents	176
Concilier choix et équité	177
La réforme de l'éducation à Hong Kong	179
Le droit au choix de l'établissement en Communauté flamande de Belgique	181
Diversité des établissements et diversité au sein des établissements aux Pays-Bas	183
Le choix des établissements	186

Public, privé et public-privé	188
La question délicate des chèques-éducation	191
Grande ville, vastes possibilités d'apprentissage	195
Un soutien ciblé pour les élèves issus de l'immigration	198
La persistance de l'écart entre les sexes dans l'éducation	206
L'éducation et la lutte contre l'extrémisme	211
Ce que nous entendons par « compétence globale »	213
Le cadre scolaire comme lieu de débat constructif	216

## CHAPITRE 5

<b>Rendre possible la réforme de l'éducation</b>	217
Pourquoi réformer l'éducation est si difficile	217
Ce qu'exige une réforme réussie	222
Différentes versions de la « bonne » approche	228
Fixer le cap	229
Bâtir un consensus	230
Associer les enseignants à la conception des réformes	234
Mettre en place des projets pilotes et une évaluation continue	236
Renforcer l'expertise au sein du système	237
Le temps est le facteur-clé	238
S'appuyer sur les syndicats d'enseignants pour trouver des solutions	239

## CHAPITRE 6

<b>Que faire maintenant ?</b>	243
Une éducation pour un monde incertain	243
L'éducation est le facteur-clé	249
Des savoirs, des compétences et une personnalité pour le monde de demain	250
Établir des rapprochements	256
Devenir des consommateurs critiques de l'information	258
Collaborer avec les autres	261



L'importance des valeurs	267
Quand réussite éducative rime avec changement	271
Un nouveau type d'apprenant	273
Les enseignants du XXI <sup>e</sup> siècle	278
Des attentes toujours plus fortes envers les enseignants	278
La technologie numérique au service de l'enseignement	279
Créer une culture du partage	284
S'approprier sa profession	286
Encourager l'innovation à l'école et ailleurs	290
Cultiver l'efficacité du leadership du système	294
Repenser les dispositifs d'évaluation	299
Quelles évolutions pour l'enquête PISA ?	302
Une démarche d'ouverture et de progrès	304
<b>Références</b>	307
<b>Notice biographique</b>	313



# LISTE DES FIGURES

Figure 1.1	La pauvreté ne doit pas être une fatalité	3
Figure 1.2	Les adultes très compétents en littératie sont plus susceptibles de faire part de retombées sociales et économiques positives	22
Figure 2.1	Les élèves défavorisés peuvent déjouer les pronostics et figurer parmi les plus performants du monde	38
Figure 2.2	Il n'existe aucun lien entre la population d'élèves issus de l'immigration d'un pays et la performance moyenne de ce dernier	40
Figure 2.3	Au-delà d'un certain seuil, on n'observe aucune relation entre le montant des dépenses par élève et la performance moyenne	43
Figure 2.4A	Les pays où le temps d'apprentissage est plus long ne comptent pas nécessairement parmi les plus performants	46
Figure 2.4B	La performance des élèves dépend à la fois de la quantité et de la qualité du temps d'apprentissage	47
Figure 2.5A	Les enseignants ne sont ni plus, ni moins compétents que le diplômé universitaire type	52
Figure 2.5B	La performance des élèves est liée aux compétences des enseignants, mais n'en dépend pas nécessairement	54
Figure 3.1	Dans certains pays, la plupart des enseignants ont le sentiment que leur travail n'est pas valorisé dans la société	62

Figure 3.2	Plus l'orientation des élèves est tardive, plus ils se sentent soutenus par leurs enseignants	66
Figure 3.3	Parmi les enseignants, les échanges informels sont plus courants qu'une collaboration professionnelle approfondie	88
Figure 3.4	Le sentiment d'efficacité des enseignants est lié à leur collaboration avec leurs collègues	91
Figure 3.5	Le professionnalisme des enseignants, tout comme ses composantes, varie considérablement à travers le monde	95
Figure 3.6	Des classes de tailles très différentes peuvent présenter des taux d'encadrement similaires	99
Figure 3.7	L'autonomie de la prise de décisions est associée aux caractéristiques de l'établissement et à la performance des élèves	112
Figure 4.1	Si chaque enfant acquérait au moins les compétences de base dans le secondaire, les économies prospéreraient	146
Figure 4.2	Les jeunes de 15 ans scolarisés dans des établissements favorisés sont plus susceptibles d'avoir suivi un enseignement préprimaire	156
Figure 4.3	Le désavantage réel des élèves et le désavantage perçu par les chefs d'établissement diffèrent parfois sensiblement	158
Figure 4.4	Les établissements défavorisés se voient souvent allouer moins de ressources que les établissements favorisés	166
Figure 4.5	Les financements publics peuvent permettre l'accès de l'ensemble des élèves à l'enseignement privé	191
Figure 4.6	Les élèves issus de l'immigration peuvent être aussi performants que leurs pairs non issus de l'immigration	200
Figure 4.7	Les élèves issus de l'immigration ne sont pas voués à l'échec scolaire	201
Figure 4.8	Les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles d'envisager une carrière scientifique	204
Figure 4.9	Les différences de choix de carrière entre les sexes se jouent dès l'enfance	207

Figure 6.1A	Face à la complexification des tâches, la mémorisation perd de son utilité	252
Figure 6.1B	Face à la complexification des tâches, les stratégies d'élaboration s'avèrent plus pertinentes	253
Figure 6.2	La plupart des jeunes de 15 ans n'envisagent pas d'exercer une profession scientifique	275
Figure 6.3	Lorsque les élèves ont plaisir à apprendre les sciences, le lien est plus étroit entre meilleure performance et aspirations à exercer une profession scientifique	277
Figure 6.4	Les élèves qui utilisent le plus l'informatique à l'école obtiennent les résultats les plus faibles en compréhension de l'écrit électronique et sur papier	283



# CHAPITRE 1

---

## Un scientifique en terres d'éducation

---

**E**n 2015, près d'un élève sur deux – soit quelque 12 millions de jeunes de 15 ans à travers le monde – ne réussissait même pas les tâches les plus élémentaires de compréhension de l'écrit, de mathématiques ou de sciences<sup>1</sup> de l'évaluation internationale connue sous le nom

1. Ces élèves n'atteignent pas le niveau 2 sur au moins l'une des échelles de compétence PISA en compréhension de l'écrit, mathématiques ou sciences. À ce niveau, les élèves font preuve des compétences de base pour la lecture et la compréhension de textes simples, et maîtrisent des notions et procédures mathématiques et scientifiques élémentaires. Au niveau 1, les élèves sont capables de répondre à des questions s'inscrivant dans des contextes familiers où toutes les informations pertinentes sont explicites et les questions sont clairement définies. Ils sont en mesure de reconnaître des informations et de mener à bien des procédures familières en suivant des consignes directes dans des situations explicites. Ils parviennent à réaliser des actions qui sont presque toujours évidentes et découlent immédiatement des stimuli proposés. ▶

de PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), administrée dans 70 pays à revenu intermédiaire ou élevé. Ces dix dernières années, les résultats d'apprentissage des élèves occidentaux n'ont connu pratiquement aucune amélioration, malgré la hausse de près de 20 % des dépenses d'éducation durant cette même période. Dans nombre de pays, l'une des meilleures variables prédictives de la qualité de l'éducation reçue par un élève reste son code postal ou celui de son école.

Alors à quoi bon, me direz-vous, continuer la lecture de ce livre ou fonder quelque espoir dans l'amélioration des systèmes scolaires? Comment changer une institution aussi colossale, complexe et pétrie d'intérêts particuliers que l'éducation?

Mais poursuivez votre lecture, je vous en prie. Et pourquoi donc? insisterez-vous... Si je vous disais que les résultats d'apprentissage des 10 % d'élèves estoniens et vietnamiens les plus défavorisés n'ont désormais rien à envier à ceux des 10% des élèves des familles les plus favorisées de la plupart des pays d'Amérique latine, et sont comparables à ceux de l'élève type d'Europe et des États-Unis (**figure 1.1**). Si je vous disais encore que dans la plupart des pays, l'éducation peut confiner à l'excellence dans certains des établissements d'enseignement les plus défavorisés. Si je vous disais enfin que nombre des systèmes d'éducation les plus performants à l'heure actuelle ne sont parvenus à ces sommets que récemment. C'est donc la preuve que tout est possible et qu'il faut se donner les moyens d'y parvenir.

Sans éducation adéquate, les individus resteront en marge de la société, les pays ne pourront pas tirer profit des progrès technologiques, et ces progrès ne se traduiront pas en avancées sociales. Nous ne pouvons tout simplement pas mettre en place des politiques équitables et inclusives, et susciter l'engagement de l'ensemble des citoyens, si le manque d'éducation les empêche de participer pleinement à la vie de la société.

---

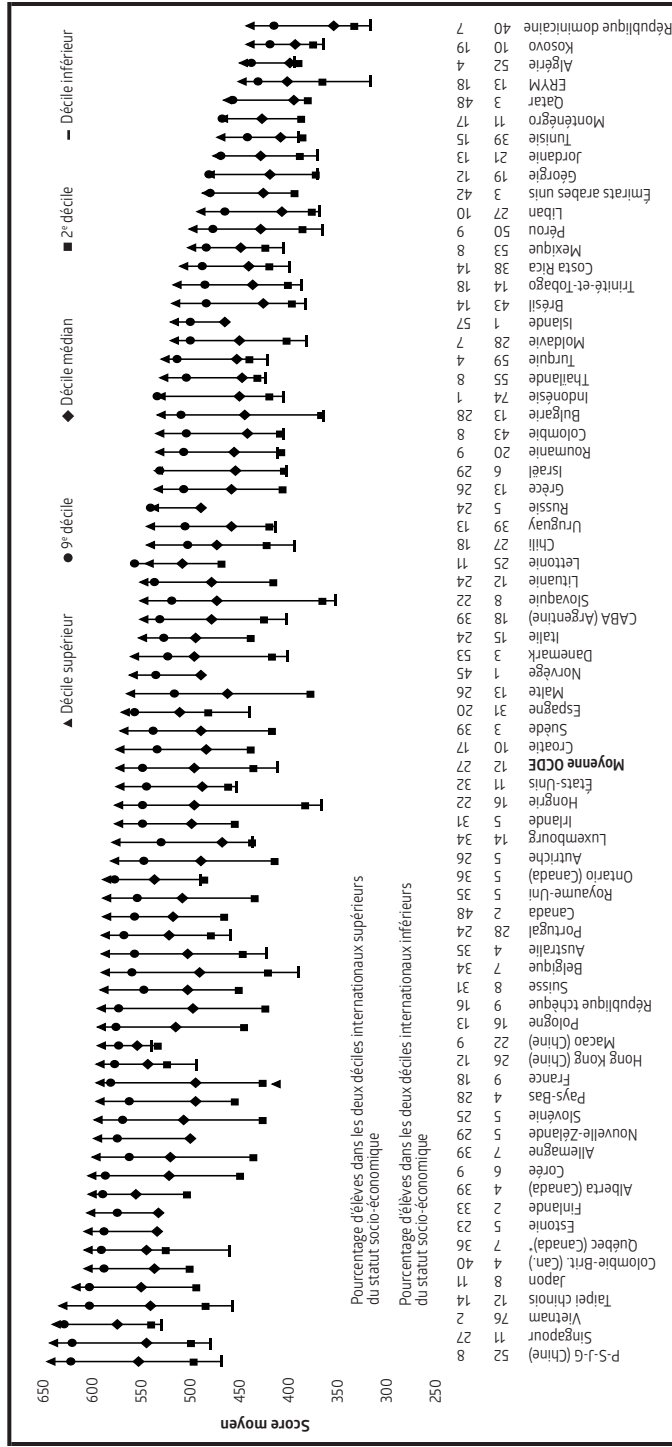
Au niveau supérieur suivant, soit le niveau 2, les élèves sont capables d'interpréter et de reconnaître des situations dans des contextes ne nécessitant pas plus que des déductions directes. Ils peuvent extraire des informations pertinentes d'une source unique et se servir d'un seul mode de représentation. Les élèves de ce niveau peuvent utiliser des algorithmes, formules, procédures ou conventions élémentaires pour la résolution de problèmes avec des nombres entiers. Ils sont capables de faire une interprétation littérale des résultats. Pour de plus amples informations et des exemples, consulter OCDE, 2016a.



FIGURE 1.1

**La pauvreté ne doit pas être une fatalité**

Performance des élèves à l'évaluation PISA 2015 de sciences, par décile international de l'indice PISA de statut économique, social et culturel



\* Les résultats pour la province de Québec doivent être traités avec prudence en raison d'un possible biais de non-réponse.  
 Remarques : Les déciles internationaux correspondent à la distribution de l'indice PISA de statut économique, social et culturel dans tous les pays et économies. Seuls sont présentés les pays et économies disposant de données. Les acronymes CABA (Argentine), ERYM et P-5-J-G (Chine) sont respectivement utilisés pour la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine), l'ex-République yougoslave de Macédoine et Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine).  
 Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne en sciences des élèves du décile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Toutefois, le changement peut s'avérer une tâche ardue. Les jeunes seront moins enclins à investir leur temps et leur énergie dans une éducation meilleure si elle leur paraît déconnectée des réalités du monde actuel ; les entreprises seront moins disposées à investir dans la formation tout au long de la vie de leurs collaborateurs si elles redoutent de les voir partir pour un meilleur emploi ; et, enfin, les responsables politiques seront plus susceptibles de faire primer l'urgence sur l'essentiel, même si celui-ci englobe l'éducation, qui n'est autre qu'un investissement dans le bien-être futur de nos sociétés.

J'ai eu la chance de pouvoir observer tout un ensemble de pratiques d'enseignement et d'apprentissage de haut vol dans plus de 70 pays. J'ai pu accompagner différents ministres de l'Éducation et autres leaders de ce secteur dans leurs efforts pour concevoir et mettre en œuvre des politiques et pratiques éducatives résolument tournées vers l'avenir. En matière d'éducation, il est certes bien plus facile de proclamer les progrès que de les réaliser, mais il existe de nombreux succès dont nous pouvons nous inspirer. Il ne s'agit pas de reproduire les solutions toutes faites d'autres pays, mais plutôt de porter un regard attentif et objectif sur les bonnes pratiques de nos propres pays et d'ailleurs, afin de comprendre quelles sont les solutions les plus efficaces en fonction des différents contextes.

Cependant, les réponses aux défis éducatifs de demain ne se trouvent pas toutes dans les systèmes d'éducation actuels : il ne suffit donc pas de suivre la voie des leaders de l'éducation d'aujourd'hui. Par ailleurs, les défis qui nous attendent sont devenus bien trop grands pour qu'un pays parvienne à les relever seul. C'est pourquoi professionnels de l'éducation, chercheurs et responsables politiques du monde entier ont décidé d'unir leurs forces dans leur quête de meilleures solutions.

En un mot, ce qui s'enseigne facilement s'informatise et s'automatise désormais aussi aisément. À l'avenir, tout le défi consistera à allier l'intelligence artificielle des ordinateurs aux valeurs et aux compétences cognitives et socio-affectives des individus. C'est grâce à notre imagination, à notre conscience et à notre sens des responsabilités que nous pourrons mettre la révolution numérique au service d'un monde meilleur.

Les algorithmes qui régissent les réseaux sociaux nous cloisonnent dans des groupes à la pensée uniformisée. Ils créent des bulles virtuelles qui amplifient nos opinions et nous isolent de tout point de vue divergent ; ils entraînent une homogénéisation de la pensée, tout en favorisant la polarisation de nos sociétés. L'école de demain devra aider

les élèves à penser par eux-mêmes et à aller à la rencontre des autres, avec empathie, dans la sphère professionnelle et citoyenne. Elle devra les aider à développer un solide sens du bien et du mal, leur réceptivité aux demandes d'autrui, et une réelle compréhension des limites de l'action individuelle et collective. Dans la sphère professionnelle, privée et collective, chacun devra être capable d'appréhender différents modes de vie – reflets de différentes cultures et traditions – et de pensée – scientifique ou artistique. Quelles que soient les tâches que les machines effectueront à notre place au travail, nos connaissances et compétences seront de plus en plus mises à contribution pour que nous participions de façon éclairée à la vie sociale et citoyenne.

Pour les individus dotés des connaissances et compétences adéquates, la révolution numérique et la mondialisation ont eu un effet libérateur et stimulant, mais pour ceux qui n'étaient pas suffisamment préparés, elles peuvent au contraire être synonymes de précarité, d'insécurité de l'emploi et d'absence de perspectives d'avenir. Nos économies s'orientent vers des pôles régionaux de production, reliés entre eux par les chaînes mondiales d'informations et de marchandises, mais concentrés là où l'avantage comparatif peut prospérer et se renouveler. Dans ce contexte, la distribution des connaissances et des richesses revêt une importance capitale, intimement liée à la distribution des possibilités d'éducation.

Toutefois, si les technologies numériques peuvent avoir des effets déstabilisants sur nos structures économiques et sociales, leurs répercussions n'ont rien de prédéterminé. Nous avons le pouvoir d'agir, et c'est la nature de nos réponses collectives et systémiques à ces perturbations qui déterminera l'ampleur de leur incidence.

Pour transformer l'éducation à grande échelle, il ne suffit pas d'avoir une vision nette du champ des possibles ; il faut aussi disposer de stratégies avisées et d'institutions efficaces. L'invention de l'école d'aujourd'hui remonte à l'ère industrielle, où standardisation et conformité étaient les maîtres-mots, et où le souci d'efficacité rimait avec une approche uniformisée de l'éducation des élèves et une formation des enseignants circonscrite à la formation initiale, sans aucun complément en cours de carrière. Conçus au sommet de la pyramide, les programmes définissant les objectifs d'apprentissage étaient ensuite intégrés dans le matériel pédagogique, la formation des enseignants et les environnements d'apprentissage, souvent à travers de multiples niveaux de gouvernance, avant d'atteindre enfin l'enseignant pour être mis en œuvre en classe.

Dans un monde en constante mutation, cette structure héritée du modèle de travail industriel est limitée par la lenteur de sa capacité d'adaptation. Les transformations à l'œuvre dans nos sociétés ont largement dépassé la capacité structurelle de réponse de nos systèmes d'éducation actuels. Même le meilleur des ministres de l'Éducation n'est plus en mesure d'honorer les besoins de millions d'élèves, de centaines de milliers d'enseignants et de dizaines de milliers d'établissements. Le défi consiste à tirer parti de l'expertise de nos enseignants et chefs d'établissement, et à les associer à la conception de politiques et pratiques plus éclairées. Pour ce faire, on ne peut se contenter de laisser fleurir les initiatives individuelles; il faut un cadre propice, conçu avec soin et à même de libérer la créativité des enseignants et des établissements, et de renforcer les capacités au service du changement; il faut des leaders capables de remettre en question des structures institutionnelles trop souvent axées sur les intérêts et les habitudes des éducateurs et des administrateurs – et non des apprenants –, des leaders sincèrement soucieux du progrès social, novateurs dans leur programme d'action, et capables de mettre la confiance qu'on leur accorde au service de réformes efficaces.

.....

## **Rien de moins qu'un art, mais plus qu'une science**

---

J'ai découvert le monde de l'éducation sous un angle différent de celui de la majorité des gens. J'avais étudié la physique et travaillé plusieurs années dans le secteur médical. Les médecins communiquent et collaborent par-delà les frontières nationales et culturelles autour de principes reconnus et de pratiques professionnelles établies. À l'inverse, les professionnels de l'éducation s'attachent à considérer chaque enfant dans son individualité, affichant souvent une bonne dose de scepticisme envers les comparaisons, qui impliquent nécessairement des généralisations.

Cependant, la plus grande différence qu'il m'ait été donné de découvrir entre le secteur médical et le domaine éducatif réside dans la façon dont les professionnels conçoivent la pratique de leur métier. Toute personne qui embrasse une carrière médicale sait que sa pratique évoluera au gré des progrès de la recherche. Aucun médecin ne pourrait se considérer comme un professionnel digne de ce nom s'il n'étudiait pas attentivement les dernières procédures les plus efficaces à sa disposition pour s'attaquer aux symptômes rencontrés, pas plus qu'il n'envisagerait de créer ses propres remèdes.

Le professionnel du secteur médical prendra tout d'abord la température du patient, puis fera son diagnostic afin de déterminer le traitement le plus efficace. Celui de l'éducation aura quant à lui tendance à dispenser le même enseignement à tous les élèves, à leur accorder le même traitement et, parfois, à en déterminer en fin d'année scolaire le degré d'efficacité.

Chez *Philips Medical Systems*, où j'ai occupé mon premier poste, mes supérieurs mettaient un point d'honneur à ce que j'accorde une attention suffisante au test et à la validation de chaque nouveauté ou équipement, sachant pertinemment que nos clients pourraient nous attaquer en justice à la première erreur rencontrée dans nos travaux. De leur côté, les responsables des politiques d'éducation de l'époque promulguaient réforme après réforme, avec un souci minimal d'expérimentation, d'assurance qualité et de responsabilité publique.

Je n'en ai pas moins trouvé le monde de l'éducation fascinant et compris son pouvoir transformateur sur nos vies et nos sociétés. J'y ai également vu une possibilité d'appliquer une démarche plus scientifique à la réflexion éducative, sans pour autant la dénaturer.

Je dois cette prise de conscience à trois universitaires de renom – Torsten Husen, John Keeves et, surtout, Neville Postlethwaite –, avec qui j'ai travaillé à l'Université de Hambourg. En plus d'être un spécialiste émérite de l'éducation, Neville avait aussi cette capacité extraordinaire d'initier et de mener des projets de recherche à grande échelle, réunissant d'éminents chercheurs du monde entier pour faire progresser le domaine de l'éducation.

J'ai rencontré Neville en 1986, un jour où, poussé par la curiosité, j'ai assisté à son séminaire d'éducation comparée. Dès le premier jour, j'ai été conquis par sa façon de se montrer toujours prêt à partager ses connaissances, ses expériences et ses contacts, et de ne jamais laisser une question sans réponse tant qu'elle avait fait l'objet d'une réflexion préalable suffisante.

Après quelques semaines, Neville m'a demandé ce que j'avais publié jusqu'à présent. J'ai dû lui avouer que je n'avais rien à mon actif. « Très bien, m'a-t-il répondu, il est temps d'attaquer votre premier article ! » Il m'a alors enseigné les méthodologies de l'analyse groupée, m'a fourni les données à analyser, a revu, corrigé et commenté chaque page, et a convaincu un éditeur de publier les résultats ; enfin, il a apposé mon nom sur le document final. Les habitués du monde universitaire savent que c'est en général tout l'inverse qui se produit.

Au cours des années suivantes, au fil de nos collaborations à Hambourg et dans bien d'autres lieux, Neville est devenu comme un second père pour moi. C'était un homme qui aimait aider les autres à se réaliser. Même après quand j'ai quitté l'Université de Hambourg pour rejoindre l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) à Paris, il a continué de lire et de commenter chaque document et article que je lui envoyais.

---

## Aux origines de PISA

---

C'est la volonté d'appliquer la rigueur de la démarche scientifique aux politiques d'éducation qui a poussé l'OCDE à créer le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) à la fin des années 1990. Je me souviens encore de ma première réunion de hauts responsables de l'éducation au siège de l'Organisation en 1995 : les représentants de 28 pays se trouvaient rassemblés autour de la même table à Paris. Certains se vantaient d'avoir le meilleur système d'éducation du monde, peut-être parce que c'était celui qu'ils connaissaient le mieux. Lorsque j'ai lancé l'idée d'une évaluation internationale qui permettrait aux pays de comparer les résultats de leur système d'éducation à ceux des autres, la plupart ont protesté qu'il s'agissait là d'un projet qui n'était ni possible, ni souhaitable, ni dans les attributions d'une organisation internationale.

J'avais 30 secondes et un dilemme : limiter les dégâts ou tenter une dernière chance. Pour finir, j'ai tendu à mon chef, Thomas J. Alexander, alors directeur de la Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales, un *post-it* jaune avec le message suivant : « Reconnaissons que nous ne sommes pas encore parvenus à un consensus total sur ce projet, mais demandons aux pays de tenter un projet pilote. » L'idée de PISA était née et Tom en est devenu son plus fervent défenseur.

L'OCDE avait bien sûr déjà publié à l'époque de nombreuses comparaisons sur les résultats d'éducation, mais principalement fondées sur des variables d'années de scolarité, qui ne sont pas toujours un bon indicateur de ce que chacun est effectivement capable de faire à partir de l'éducation qu'il a reçue.

Avec PISA, notre objectif n'était pas de créer un énième exercice d'analyse verticale, mais plutôt d'aider les établissements d'enseignement et les responsables politiques à se focaliser moins sur les directives des hautes sphères de la bureaucratie pour s'intéresser davantage à chaque enseignant, chaque établissement, chaque pays.

En substance, l'enquête PISA rend compte de ce qui compte. Elle collecte des données de grande qualité, les combine avec des informations sur différents résultats sociaux plus vastes, puis communique les résultats de ces analyses aux professionnels de l'éducation et responsables politiques afin de leur permettre de prendre des décisions plus éclairées.

L'enquête PISA se fonde sur un concept novateur : mesurer directement les compétences des élèves à l'aide d'un cadre d'évaluation convenu à l'échelle internationale ; combiner ces résultats avec des données collectées auprès des élèves, des enseignants, des établissements et des systèmes afin de comprendre les écarts de performance ; et, enfin, exploiter le pouvoir de la collaboration pour agir sur les données, à la fois en créant des points de référence communs et en suscitant une dynamique d'émulation. Aujourd'hui, PISA ne se limite plus à comparer les pays à l'aide d'évaluations d'échantillons représentatifs ; ce sont aussi des milliers d'établissements qui, à titre individuel, font volontairement la démarche de participer à la version « Établissement » de l'évaluation pour savoir où ils se situent par rapport aux autres établissements du monde entier.

Nous nous sommes aussi attachés à différencier PISA des évaluations traditionnelles à d'autres égards. Pour nous, le rôle de l'éducation est de promouvoir la passion de l'apprentissage, de stimuler l'imagination et de former des décideurs indépendants, à même de façonner le monde de demain. Nous ne tenons donc pas à valoriser la simple reproduction des contenus appris en classe ; au contraire, pour réussir les évaluations PISA, les élèves doivent être capables d'extrapoler à partir de leurs connaissances, de mener une réflexion par-delà les limites des disciplines individuelles, et d'appliquer leurs connaissances de façon créative dans des situations qui ne leur sont pas familières. Si nous nous contentons d'enseigner à nos enfants ce que nous savons, ils en retiendront peut-être suffisamment pour marcher dans nos pas ; mais en leur apprenant à apprendre, nous leur ouvrons tous les horizons.

Certains se sont plaints du caractère injuste de nos évaluations, qui confrontent les élèves à des problèmes jamais rencontrés en classe. Mais alors, c'est la vie elle-même qui est injuste : quand elle nous met à l'épreuve, la vie réelle ne se soucie pas de savoir si nous nous souvenons de ce que nous avons appris hier à l'école ; elle nous demande d'être en mesure de résoudre des problèmes qu'il nous est totalement impossible d'anticiper aujourd'hui. Le monde actuel ne valorise plus uniquement nos connaissances, mais ce que nous sommes capables d'en faire.

Projet pilote rime bien sûr avec ressources financières limitées : les deux premières années, PISA n'avait aucun poste budgétaire. Ce qui aurait pu être un obstacle s'est au final probablement avéré notre plus grand atout. Pour développer une évaluation, on établit habituellement un plan, avant de recruter les ingénieurs pour le réaliser. Voilà comment on crée une évaluation à plusieurs millions de dollars, sous la houlette d'une organisation, et non des individus dont nous avons besoin pour faire changer l'éducation.

Nous avons adopté une approche radicalement différente. Rapidement, le concept PISA a attiré les meilleurs experts du monde entier et mobilisé des centaines de professionnels de l'éducation et de scientifiques des pays participants pour explorer les attentes que nous pouvions avoir vis-à-vis des élèves et les modalités qui nous permettraient de les évaluer. Aujourd'hui, c'est ce qu'on appellerait de l'« externalisation ouverte » (*crowdsourcing*), mais quelle que soit l'appellation choisie, chacun a ainsi pu se sentir partie prenante du projet, clé essentielle de son succès.

Le choix de cette approche participative pour l'élaboration de nos comparaisons internationales s'est avéré un avantage pour une autre raison. Lorsque nos premiers classements internationaux sont parus en 2001 et que les Français n'ont pas vu leurs établissements en tête, nombre d'observateurs de ce pays en ont conclu qu'il devait y avoir un problème avec l'évaluation. Cependant, Raymond Adams, principal concepteur des méthodologies de l'enquête PISA et coordinateur du Consortium du projet au sein du Conseil australien de la recherche en éducation (*Australian Council for Educational Research*), avait les arguments pour répondre à ces critiques. Il a utilisé les questions de l'évaluation PISA préparées ou bien notées par les Français pour leur pertinence culturelle et pédagogique en France, et a réalisé les mêmes comparaisons internationales à travers le prisme de ce que les Français jugeaient le plus important en matière d'éducation (voir Adams, 2002). (Nous avons aussi pris conscience que nous pouvions en faire de même pour chaque pays.) Lorsqu'il s'est avéré que les résultats ainsi obtenus étaient remarquablement similaires, la polémique sur la pertinence interculturelle et la fiabilité des procédures d'évaluation a rapidement cessé.

Au fil des ans, PISA a assis son influence dans le domaine des réformes éducatives. Ses évaluations triennales ont aidé les responsables politiques à réduire le coût de l'action politique en apportant des données probantes à l'appui des décisions difficiles. Mais elles ont aussi fait augmenter le coût politique de l'inaction en mettant au jour



les domaines où politiques et pratiques n'étaient pas satisfaisantes. Deux années après la première réunion autour d'une simple table à Paris, 28 pays ont accepté de prendre part au projet. Aujourd'hui, ce sont plus de 90 pays – représentant 80 % de l'économie mondiale – que PISA rassemble dans un dialogue international sur l'éducation.

---

## Le « choc PISA » ou la fin de la complaisance

---

La publication des premiers résultats de l'enquête PISA, le 4 décembre 2001, a immédiatement suscité des débats passionnés : le paysage éducatif qu'ils dévoilaient était bien différent de l'idée que plus d'un s'en faisait.

L'effet a été d'autant plus grand qu'une fois n'est pas coutume, une organisation internationale publiait ses données dans leur intégralité, sans dissimuler aucun résultat. Nous avons conçu un système permettant aux pays de prendre connaissance de leurs propres scores avant de donner leur accord pour la publication de ces résultats, sans pour autant connaître leur classement par rapport aux autres pays. Au moment de décider de figurer ou non dans la publication des résultats, les pays n'avaient ainsi pas connaissance de leur positionnement par rapport aux autres systèmes d'éducation.

Nous avons par ailleurs utilisé une méthode d'anonymisation des données afin que nos chercheurs et nous-mêmes puissions évaluer et analyser les résultats sans nous laisser influencer par la performance de nos propres pays ou celle des autres.

Et ce n'était que le début. Les résultats de chaque nouvelle évaluation PISA suscitaient toujours plus d'intérêt et de nouveaux débats. La polémique a atteint son paroxysme en décembre 2007, avec la publication des résultats de l'édition 2006 de l'enquête : nous y présentions non seulement la position actuelle des pays, mais aussi leur évolution au fil des trois cycles de l'enquête PISA, depuis sa première édition en 2000.

S'il était facile d'expliquer pourquoi un pays obtenait de moins bons résultats qu'un autre, il était bien plus difficile pour les responsables politiques de reconnaître l'absence de progrès ou leur plus grande lenteur qu'ailleurs. Il s'ensuivit inmanquablement des pressions politiques. Lorsque j'ai communiqué ces informations à notre Secrétaire général, Angel Gurría, peu après sa prise de fonction à l'OCDE en 2006,

il a immédiatement décelé le potentiel de PISA pour transformer les politiques d'éducation et s'est montré disposé à tout mettre en œuvre pour son succès.

Parmi les enseignements de PISA, l'un des plus importants était qu'on pouvait changer les systèmes d'éducation et les faire progresser. L'enquête révélait que rien dans la performance des établissements n'était inéluctable ou immuable, et qu'il n'existait aucun lien systématique entre désavantage social et mauvaise performance scolaire.

Ces résultats mettaient au défi quiconque souhaitait persister dans une attitude de complaisance. Si certains pays parvenaient à mettre en œuvre des politiques pour améliorer leur performance et à combler la fracture sociale en matière de résultats scolaires, pourquoi les autres ne pourraient-ils pas en faire autant ?

En outre, certains pays apportaient la preuve que la réussite scolaire pouvait devenir un résultat constant et prévisible. Il s'agissait de systèmes d'éducation où l'on pouvait se fier à la qualité des établissements. En Finlande, par exemple, pays arrivé en tête du classement global lors de la première évaluation PISA, les parents pouvaient compter sur des objectifs de performance élevés quel que soit l'établissement choisi pour la scolarité de leur enfant.

L'effet de l'enquête PISA était naturellement d'autant plus important que ses résultats révélaient la faiblesse relative de la performance d'un pays, que ce soit en termes absolus ou à l'aune de ses propres attentes. Dans certains pays, PISA a permis d'éveiller les consciences au point de créer une véritable dynamique de changement. Les protestations les plus virulentes s'élevaient lorsque les résultats de l'évaluation allaient à l'encontre de la perception générale du système d'éducation. Si l'opinion publique et la classe politique pensaient que leurs écoles comptaient parmi les meilleures du monde, la réalité tout à fait différente mise au jour par les comparaisons PISA leur faisait l'effet d'un véritable électrochoc.

En Allemagne, mon pays d'origine, la publication des résultats de l'enquête PISA 2000 a suscité de vifs débats sur les politiques d'éducation. Confrontés à des résultats inférieurs à ceux escomptés, les responsables politiques ont subi ce qu'on a par la suite baptisé un « choc PISA ». Ce choc a provoqué un débat public intense autour des politiques et réformes éducatives, qui a dominé pendant des mois l'actualité dans la presse et les journaux télévisés.

Les Allemands tenaient pour acquise l'égalité des possibilités d'apprentissage entre les différents établissements, des efforts considérables ayant été consentis pour garantir l'adéquation et l'équité

de l'affectation des ressources. Les résultats de l'enquête PISA 2000 ont cependant mis au jour d'importantes disparités dans les résultats, selon le profil socio-économique favorisé ou non des établissements. En outre, les données révélant l'uniformité des résultats des établissements en Finlande, où seuls 5 % de la variation de la performance des élèves s'expliquaient par des différences de performance entre établissements, contre près de 50 % en Allemagne, ont fortement frappé les esprits. En d'autres termes, en Allemagne, l'incidence de l'établissement où vous scolarisiez votre enfant était considérable.

Le système scolaire allemand oriente traditionnellement les enfants dans différentes filières à l'âge de 10 ans, les uns suivant une filière générale menant à l'exercice d'une profession intellectuelle, tandis que les autres empruntent une filière professionnelle pour travailler, à terme, au service des premiers. L'enquête PISA montrait que ce processus de sélection accentuait fortement la stratification sociale existante. En d'autres termes, les analyses PISA semblaient indiquer qu'en Allemagne, les élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés étaient systématiquement orientés vers les établissements d'enseignement général plus prestigieux, offrant de meilleurs résultats d'éducation, tandis que ceux issus de milieux plus défavorisés étaient destinés aux établissements d'enseignement professionnel moins prestigieux, dont les résultats d'éducation étaient moins bons.

Pour nombre de professionnels de l'éducation et d'experts en Allemagne, les inégalités ainsi révélées par PISA n'avaient rien de si surprenant, mais il était souvent tenu pour acquis – et au-delà du champ de l'action publique – que les élèves défavorisés étaient voués à l'échec scolaire. Si les résultats de PISA ont causé un véritable choc, c'est parce qu'ils montraient que l'effet du statut socio-économique sur la performance des élèves et des établissements variait sensiblement entre les pays, et que certains pays minimisaient cet effet bien plus efficacement que ne le faisait l'Allemagne. PISA montrait ainsi que le progrès était à portée de main, et insufflait l'élan nécessaire au changement.

Avec PISA, l'attitude à l'égard des données d'enquête a changé en Allemagne. Étonnamment, dans un pays où le gouvernement fédéral n'a habituellement que peu voix au chapitre sur l'enseignement scolaire, le ministre fédéral de l'Éducation et de la Recherche, Edelgard Bulmahn, a joué un rôle moteur exceptionnel pour la définition d'une stratégie à long terme afin de transformer le paysage éducatif allemand.

Au début des années 2000, l'Allemagne a pratiquement doublé ses dépenses fédérales au titre de l'éducation. Mais au-delà de l'aspect budgétaire, le débat a suscité un large éventail d'initiatives de réformes à travers le pays, dont certaines ont eu un réel effet transformateur. On a ainsi renforcé la dimension éducative de l'accueil de la petite enfance, fixé des normes éducatives nationales pour les établissements – initiative difficilement imaginable dans un pays où l'autonomie des *Länder* (États) avait toujours été sacrée –, et amélioré le soutien aux élèves défavorisés, notamment à ceux issus de l'immigration. Neuf années plus tard, en 2009, l'Allemagne obtenait de bien meilleurs résultats aux évaluations PISA, signe des progrès considérables réalisés, tant sur le plan de la qualité que de l'équité.

L'Allemagne n'est pas le seul pays à avoir amélioré son système d'éducation en relativement peu de temps. Malgré une performance moyenne déjà très bonne en Corée du Sud en 2000, les Coréens s'inquiétaient de ce que seule une petite élite avait excellé à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit. En moins de dix ans, ce pays est parvenu à doubler son pourcentage d'élèves très performants.

En Pologne, une refonte complète du système scolaire a contribué à réduire les variations de performance entre les établissements, à remettre sur pied les établissements les moins performants, et à augmenter la performance globale de l'équivalent de plus de la moitié d'une année de scolarité. Le Portugal est quant à lui parvenu à consolider son système scolaire fragmenté et à améliorer sa performance globale, tout comme la Colombie et le Pérou. Même ceux qui arguaient que le classement relatif des pays dans l'enquête PISA était avant tout le reflet de facteurs socio-culturels ont dû reconnaître qu'il était réellement possible d'améliorer un système d'éducation.

L'Estonie et la Finlande sont devenues des destinations prisées des professionnels de l'éducation et responsables politiques d'Europe. Dans ces deux pays, les enfants entrent à l'école après l'âge de 6 ans et ont un temps de classe annuel inférieur à celui des élèves de la plupart des autres pays. Pourtant, à l'âge de 15 ans et quel que soit leur milieu socio-économique, ils comptent parmi les plus performants du monde. Avec une variation quasi nulle de la performance entre les établissements, ces pays parviennent en outre à cultiver l'excellence comme l'équité dans l'ensemble de leur système scolaire.

Dans les premières éditions de l'enquête PISA, la plupart des systèmes d'éducation très performants et enregistrant les progrès les plus rapides se trouvaient en Asie de l'Est. Ces résultats remettaient en cause la croyance répandue en Occident selon laquelle la réussite de ces

pays asiatiques était attribuable à un excès de pression sur les élèves ou à l'apprentissage par cœur, les observateurs qualifiant parfois à tort d'exercices de répétition ce qui n'était en fait qu'un travail de consolidation de l'apprentissage (voir Chu, 2017).

Le par-cœur est loin de suffire pour réussir aux évaluations PISA. Lorsque l'enquête a introduit sa première évaluation de la résolution créative de problèmes en 2012, de nombreux observateurs ont prédit un bouleversement des classements, ou du moins le recul des pays d'Asie de l'Est à des niveaux de performance bien inférieurs. C'est toutefois Singapour qui est arrivée en tête – cette nation passée du stade de pays en développement à celui d'économie industrielle moderne en une seule génération.

Lorsque j'ai présenté ces résultats à Singapour en mars 2014, Heng Swee Keat, alors ministre de l'Éducation, a rappelé toute l'importance que Singapour accordait à cultiver la pensée créative et critique, les compétences socio-affectives, et les traits de personnalité positifs chez chacun de ses citoyens. S'il est possible que notre vision de Singapour reste marquée par la limitation de l'engagement de la société civile et de la participation politique, l'éducation y a néanmoins connu une révolution silencieuse passée presque totalement inaperçue en Occident. Ce pays joue désormais un véritable rôle de précurseur, de par la qualité de ses établissements d'enseignement et la participation de ses professionnels de l'éducation à la conception et la mise en œuvre de politiques éducatives innovantes.

Le Japon comptait parmi les pays les plus performants de l'enquête PISA, mais ses résultats montraient que si ses élèves réussissaient en général fort bien les tâches exigeant la reproduction de contenus appris en classe, ils avaient en revanche bien plus de difficultés avec les tâches à réponse construite ouverte leur demandant d'appliquer leurs connaissances dans des contextes non familiers. Faire passer ce message à des parents et une opinion publique habitués aux examens à choix multiple d'entrée à l'université n'était pas le moindre des défis. Le Japon a alors décidé d'introduire des tâches à réponse construite ouverte « de type PISA » dans ses évaluations nationales. Ce changement semble avoir entraîné une modification des pratiques pédagogiques. Entre 2006 et 2009, le Japon a enregistré les progrès les plus rapides des pays de l'OCDE pour ce qui est des tâches à réponse construite ouverte. Ces progrès me semblent des plus significatifs, car ils illustrent la façon dont un changement de politique publique visant à pallier une lacune peut entraîner une modification des pratiques en classe.

En Occident, nous continuons souvent à sous-estimer la volonté des pays d'Asie de l'Est de changer la vie des gens grâce à l'éducation. Lorsque je suis intervenu à la Réunion des dirigeants de la Coopération économique Asie-Pacifique (APEC) à Vladivostok (Russie) en septembre 2012, j'ai pu constater l'intérêt que suscitait ce sujet dans les plus hautes sphères gouvernementales, bien au-delà du seul cercle des professionnels de l'éducation.

Aux États-Unis, les premières évaluations PISA n'ont, comparativement, guère retenu l'attention. Mais la publication des résultats de l'évaluation 2006 a changé la donne. Bob Wise, ancien gouverneur de la Virginie-Occidentale et président de l'Alliance pour l'excellence en éducation (*Alliance for Excellent Education*), avait réuni l'Association nationale des gouverneurs (*National Governors Association*, NGA), le Conseil des directeurs d'écoles publiques (*Council of Chief State School Officers*, CCSO), la *Business Roundtable* et l'*Asia Society* le 4 décembre 2007 au Cercle national des journalistes (*National Press Club*) pour prendre connaissance des résultats.

Quelques mois plus tard, en février 2008, j'ai fait une allocution sur PISA à l'occasion de la Session d'hiver de la NGA et constaté le grand intérêt des dirigeants des différents États pour les comparaisons internationales. Ce même mois, je me suis entretenu avec feu le sénateur Edward Kennedy dans son bureau de Washington et lui ai montré comment la Pologne était parvenue, en six ans, à réduire de moitié son pourcentage d'élèves peu performants. Ses yeux se sont illuminés. Mon entrevue avec lui, qui devait à l'origine ne durer que 20 minutes, s'est prolongée près de trois heures. Au mois de mai de cette même année, Harry Reid, alors chef de la majorité au Sénat, et le sénateur Kennedy ont organisé un déjeuner de travail au cours duquel j'ai pu discuter des résultats de l'enquête PISA avec une vingtaine de sénateurs.

L'intérêt pour PISA prenait de l'ampleur. En août 2009, une retraite avec le Comité de la Chambre des représentants des États-Unis sur l'éducation et la main-d'œuvre (*US House Committee on Education and the Workforce*), à laquelle je participais en qualité d'expert indépendant, a donné lieu à des débats animés sur les enseignements que les États-Unis pouvaient tirer des responsables des politiques d'éducation du reste du monde. Un mois plus tard, j'accompagnais en Finlande un groupe de responsables de l'éducation de différents États américains pour une retraite organisée par le CCSO<sup>2</sup>. L'heure n'était

---

2. Voir <<https://www.ccsso.org/>>.

plus aux grandes discussions théoriques; ces responsables américains avaient fait le déplacement pour aller à la rencontre de leurs homologues des systèmes d'éducation les plus performants du monde.

Mais ce n'est qu'après l'édition suivante de l'enquête PISA, en 2009, que le gouvernement fédéral a réellement prêté attention aux résultats, avec en chef de file Arne Duncan, Secrétaire américain à l'éducation de 2009 à 2015. Son initiative « Course vers le sommet » (*Race to the Top*)<sup>3</sup> ne se résumait pas simplement à stimuler la concurrence entre les États américains, mais visait plutôt à les encourager à s'inspirer des systèmes d'éducation les plus performants du monde entier. J'ai siégé au comité consultatif de cette initiative pour l'État du Massachusetts, généralement érigé en modèle aux États-Unis pour toutes les questions d'éducation. Les discussions de ce comité ciblaient expressément la façon dont le Massachusetts pouvait combler l'écart encore considérable séparant ses résultats de ceux des systèmes d'éducation les plus performants du reste du monde.

En siégeant au comité de validation de l'initiative pour des normes éducatives communes fondamentales (*Common Core Education Standards Initiative*<sup>4</sup>), qui entendait concevoir un cadre définissant les attendus scolaires à la fin de chaque année de scolarité, j'ai pu constater l'incidence que les comparaisons avec les systèmes d'éducation performants du monde entier avaient sur les objectifs d'apprentissage des élèves américains du XXI<sup>e</sup> siècle.

Sans surprise, l'influence de PISA à travers le monde s'est étendue grâce à l'ampleur de la couverture médiatique dont le programme a bénéficié (en Allemagne, une émission de télévision, qui a remporté un vif succès, a même été créée sur PISA<sup>5</sup>). De réflexions d'experts en éducation, on passait ainsi à un véritable débat public sur le lien entre éducation, société et économie.

Certains gouvernements ont utilisé les résultats de PISA comme point de départ d'une analyse comparative entre leurs politiques et pratiques et celles d'autres pays confrontés à des défis similaires, mais obtenant de meilleurs résultats. Ce type d'examen entre pairs, aboutissant chacun à une série de recommandations stratégiques spécifiques, est devenu la marque de fabrique de nos travaux à l'OCDE.

3. <<https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>>.

4. <<http://www.corestandards.org/>>.

5. PISA – Der Ländertest, <<http://www.imdb.com/title/tt1110892/>>.

PISA a stimulé l'apprentissage entre pairs non seulement parmi les responsables politiques et les chercheurs, mais aussi – ce qui est peut-être le plus important – parmi les professionnels du terrain, notamment les organisations et syndicats d'enseignants.

Dernier point et non des moindres, PISA a amené l'opinion publique à exiger de meilleurs services éducatifs. Les organisations de parents de nombreux pays ont joué un rôle actif à cet égard. Outre ma contribution à diverses auditions parlementaires en Allemagne, aux États-Unis, en Italie, au Japon, au Mexique, en Norvège, au Royaume-Uni, en Suède et au Parlement européen, j'ai aussi participé à des réunions avec un grand nombre de capitaines d'industrie et d'organisations qui, loin de considérer l'éducation comme une simple fabrique à travailleurs au service de leurs entreprises, reconnaissaient aussi son rôle fondamental dans l'évolution des sociétés dans lesquelles nous vivons et travaillons.

## **Augmenter le coût de l'inaction politique**

Lorsque nous nous sommes lancés dans l'aventure PISA en 1997, j'ai reçu un appel du bureau présidentiel du Brésil : le pays souhaitait participer à l'enquête. Il s'agissait du premier pays non membre de l'OCDE à manifester son intérêt pour le programme et, en un sens, cela m'a surpris. Le président de l'époque, Fernando Henrique Cardoso, devait bien savoir que son pays arriverait tout en bas des classements internationaux. Cependant, lorsque j'ai eu l'occasion d'en discuter avec lui par la suite, il m'a expliqué qu'à l'époque, le plus grand obstacle à l'amélioration du système d'éducation brésilien ne tenait pas à son manque de ressources ou d'expertise, mais aux bons résultats des élèves, qui masquaient en réalité la faiblesse du niveau d'exigence. Personne ne jugeait une amélioration nécessaire ni possible. Le président Cardoso estimait qu'il était important pour les Brésiliens de connaître la vérité. C'est pourquoi le pays ne s'est pas contenté de publier son score PISA national, mais a fourni à chaque établissement d'enseignement secondaire les informations sur l'étendue des progrès nécessaires pour atteindre la moyenne OCDE dans l'enquête PISA à l'horizon 2021.

Le Brésil a depuis lors accompli des progrès remarquables aux évaluations PISA. Neuf ans après sa première participation à l'enquête, il se distingue comme le pays ayant enregistré la plus forte amélioration en compréhension de l'écrit depuis la première évaluation de ce domaine en 2000.

L'expérience du Mexique est similaire. Dans une enquête nationale menée auprès des parents en 2007, 77% jugeaient la qualité des services éducatifs proposés par l'établissement de leur enfant bonne ou très



bonne, alors que, d'après les résultats de l'évaluation PISA 2006, la moitié environ des jeunes de 15 ans de ce pays étaient scolarisés dans des établissements se situant au niveau le plus faible des échelles de compétence PISA, voire en deçà. De nombreuses raisons peuvent expliquer un tel décalage entre la perception de la qualité de l'éducation et la réalité des résultats obtenus dans les comparaisons internationales. Les établissements que fréquentent aujourd'hui les enfants mexicains peuvent, par exemple, être de meilleure qualité que ceux où leurs parents étaient autrefois scolarisés.

Toutefois, le point à retenir ici est qu'il n'est pas facile de justifier l'investissement de ressources publiques lorsque les citoyens n'expriment aucune demande en ce sens. En février 2008, j'ai rencontré Felipe Calderón, alors président du Mexique, qui envisageait d'instaurer un objectif de performance de référence basé sur PISA pour l'enseignement secondaire dans son pays. L'écart entre la performance nationale et les normes internationales serait ainsi mis au jour. Les progrès réalisés pour réduire cet écart, notamment les incitations à l'intention du corps enseignant et l'amélioration de l'accès à la formation continue, seraient suivis de près.

Dans le même esprit, de nombreux pays se sont fixé des objectifs de performance basés sur PISA. Il apparaît ainsi que, pour mesurer l'efficacité de leur système d'éducation, les pays ne se contentent plus de comparer leurs résultats d'apprentissage à ceux atteints par le passé ; ils se fixent désormais des objectifs et mesurent les progrès accomplis vers leur atteinte à l'aune des résultats des systèmes d'éducation les plus performants du monde.

---

## Quels enjeux ?

---

### L'éducation et le bien-être des individus et des nations

La façon dont une société transmet et utilise les connaissances et compétences de ses membres compte parmi les principaux facteurs déterminant sa prospérité. D'après les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [PIAAC], lui-même créé dans la droite ligne de PISA), les individus peu compétents se voient gravement limités dans leur accès aux emplois mieux rémunérés et plus gratifiants. La révolution numérique accentue désormais cette

tendance : l'essor de nouvelles industries sonne le déclin des autres. C'est l'éducation offerte aux individus qui peut leur permettre de surmonter ces bouleversements. Lorsque j'ai rencontré le Premier ministre suédois, Stefan Löfven, en mai 2016, il a justement mis le doigt sur ce point en remarquant que la seule chose susceptible d'aider les gens à accepter l'éventuelle disparition de leur emploi est la certitude qu'ils disposent des connaissances et compétences pour en trouver ou en créer un autre.

Lorsque le niveau de compétence d'une part importante de la population adulte est faible, il devient plus difficile d'améliorer la productivité et de faire un meilleur usage de la technologie, ce qui fait obstacle à l'élévation du niveau de vie. Mais l'enjeu dépasse ici largement les seules questions de rémunération et d'emploi. Les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) montrent que les individus peu compétents ne sont pas seulement plus vulnérables face aux mutations du marché du travail, mais aussi plus susceptibles de se sentir exclus, et sans voix au chapitre dans le processus politique (**figure 1.2**).

L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) révèle par ailleurs que le manque de compétences rime souvent avec une certaine défiance vis-à-vis des autres et des institutions. Si les fondements de la relation entre éducation, identité et confiance sont complexes, ces liens sont essentiels, car la confiance est le ciment de nos sociétés modernes. Sans confiance envers ses concitoyens, les institutions publiques et la bonne réglementation des marchés, il est difficile de mobiliser le soutien public en faveur de politiques innovantes, en particulier lorsque des sacrifices à court terme sont nécessaires et que les bénéfices à long terme ne sont pas immédiatement tangibles.

Les professionnels de l'éducation préfèrent naturellement se placer dans une démarche éthique, mais le lien entre qualité de l'éducation et performance économique est puissant. Et il ne s'agit pas là d'une simple hypothèse, mais bien d'une variable mesurable. Selon les calculs d'Eric Hanushek, économiste et membre honoraire de l'Institution Hoover, à l'Université de Stanford, les pays de l'OCDE<sup>6</sup> pourraient voir leur production économique grevée de 260 000 milliards de dollars des États-Unis au cours de la vie de la génération née cette année, car les systèmes d'éducation du monde industrialisé ne produisent pas

---

6. En mai 2018, l'OCDE comptait 35 pays membres : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée du Sud, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie.

les résultats que les meilleurs systèmes d'éducation prouvent qu'il est possible d'atteindre (voir Hanushek, 2015a, 2015b ; pour plus de détails, voir le chapitre 4). Autrement dit, les lacunes de nos systèmes d'éducation ont une incidence d'une ampleur équivalant à une récession économique majeure, dont l'effet sera permanent.

## **Préparer les élèves à leur avenir, et non à notre passé**

Depuis Confucius et Socrate, les éducateurs ont reconnu que l'éducation a un double objectif : transmettre aux jeunes le sens et la signification du passé, tout en les préparant aux défis de demain. À l'époque où nous pouvions encore présumer que ce que nous apprenions à l'école resterait valable toute notre vie, l'enseignement de connaissances uniquement liées aux contenus des disciplines scolaires et de compétences cognitives routinières s'inscrivait à juste titre au cœur de l'éducation. Mais aujourd'hui, à l'heure où les moteurs de recherche donnent accès à tous les contenus et où les tâches cognitives routinières sont informatisées et externalisées, nous devons revoir nos priorités afin de permettre à chacun de s'inscrire dans un cycle d'apprentissage tout au long de la vie.

Apprendre tout au long de la vie, c'est apprendre, désapprendre et réapprendre sans cesse au gré des évolutions de son environnement, ce qui induit des processus continus de réflexion, d'anticipation et d'action. Il faut pouvoir s'inscrire dans une démarche réflexive pour adopter un regard critique au moment de prendre des décisions, de faire des choix et d'agir, en prenant du recul par rapport à ce qu'on connaît ou suppose, et en s'ouvrant à différents points de vue. L'anticipation mobilise quant à elle différentes compétences cognitives, telles que la pensée analytique ou critique, afin de prévoir les besoins que nous pourrions avoir à l'avenir ou les conséquences que les actions que nous entreprenons aujourd'hui pourraient avoir demain. La démarche réflexive et l'anticipation contribuent toutes deux à la volonté d'agir de façon responsable, avec la conviction que chacun d'entre nous a la capacité d'influer sur le cours des événements. C'est ainsi que nous prenons conscience de notre pouvoir d'action. L'école d'aujourd'hui doit donc aider les élèves à évoluer et progresser sans cesse, et à trouver et garder la place qui leur convient le mieux dans un monde en constante mutation (voir Leadbeater, 2016).

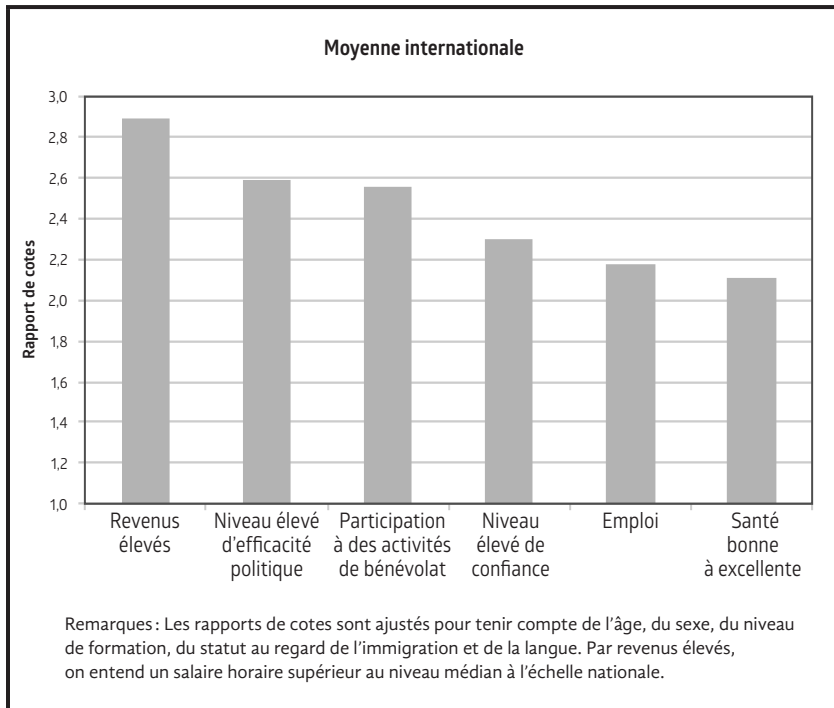
L'école doit de nos jours préparer les élèves à s'adapter à des changements plus rapides que jamais, à se former à des emplois qui n'ont pas encore été créés, à relever des défis sociétaux que nous ne pouvons pas encore anticiper, et à utiliser des technologies qui n'ont pas encore été inventées. Elle doit aussi les préparer à un monde interconnecté,

dans lequel ils soient en mesure de comprendre et d'apprécier différents points de vue et conceptions du monde, d'interagir dans le respect des autres, et d'agir de façon responsable en faveur d'un monde durable et du bien-être collectif.

FIGURE 1.2

**Les adultes très compétents en littératie sont plus susceptibles de faire part de retombées sociales et économiques positives**

Augmentation de la probabilité (rapport de cotes) pour les adultes se situant au niveau 4 ou 5 de compétence en littératie, par rapport à ceux se situant au niveau 1 de compétence ou en deçà, de faire part des retombées positives suivantes : revenus élevés, niveau élevé de confiance et d'efficacité politique, bonne santé, participation à des activités de bénévolat et emploi.



Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC, 2012, 2015), tableaux A5.13 et A5.14.

En renforçant la résilience cognitive, affective et sociale, l'éducation peut aider les individus, les organisations et les systèmes à perdurer, voire à se développer, dans un monde où l'imprévu fait loi. Elle peut doter les communautés et institutions des capacités d'adaptabilité, d'intelligence et de réactivité nécessaires pour prospérer dans un contexte socio-économique en constante mutation.

Les connaissances de pointe resteront bien sûr essentielles. Les individus porteurs d'innovation ou de création ont en général des compétences spécialisées dans un domaine théorique ou pratique. S'il est primordial d'apprendre à apprendre, tout apprentissage a néanmoins besoin d'un objet. Toutefois, pour réussir aujourd'hui, il ne suffit plus de reproduire des connaissances disciplinaires ; il faut être capable d'extrapoler à partir de ce que nous savons et d'appliquer ces connaissances de façon créative dans des situations qui ne nous sont pas familières. Le savoir épistémique – par exemple, penser comme un scientifique, un philosophe ou un mathématicien – prévaut désormais sur la connaissance de formules, termes ou lieux particuliers. L'éducation d'aujourd'hui doit donc s'attacher bien davantage aux façons de penser (notamment la créativité, la pensée critique, la résolution de problèmes et le discernement) et de travailler (notamment la communication et la collaboration), aux outils de travail (notamment l'aptitude à reconnaître et exploiter le potentiel des nouvelles technologies) et à la capacité à vivre en citoyens actifs et responsables dans un monde aux facettes multiples (voir aussi Griffin et Care, 2015).

L'approche traditionnellement adoptée à l'école consiste souvent à réduire les problèmes en sous-problèmes plus petits et faciles à gérer, puis à enseigner aux élèves la façon de les résoudre. Mais les sociétés modernes créent de la valeur en synthétisant différents domaines de connaissance, reliant ainsi des concepts qui semblaient auparavant sans rapport, ce qui exige une certaine connaissance des savoirs d'autres domaines et d'y être réceptif.

De nos jours, les élèves apprennent en général chacun de leur côté dans une école qui valide leur réussite individuelle à la fin de chaque année scolaire. Or, plus le monde devient interdépendant, plus nous avons besoin de bons collaborateurs et organisateurs. L'innovation est désormais rarement le fruit de travaux d'individus isolés, mais plutôt de notre capacité à mobiliser, partager et intégrer les connaissances. Le bien-être des sociétés dépend de plus en plus de la capacité de chacun à agir collectivement. L'école doit donc s'attacher davantage à sensibiliser les élèves à la pluralité du monde moderne. Elle doit pour ce faire enseigner et valoriser la collaboration autant que la réussite scolaire individuelle, et permettre aux élèves de penser par eux-mêmes, tout en agissant pour les autres et avec les autres.

En réalité, les élèves passent la majeure partie de leur journée d'école assis chacun à leur pupitre et disposent de très peu de temps pour l'apprentissage collaboratif. Ce constat s'est clairement illustré – de façon

assez surprenante d'ailleurs – dans les résultats de la première évaluation PISA des compétences en résolution collaborative de problèmes, administrée en 2015. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins d'un élève de 15 ans sur dix a réussi à mener à bien des tâches de résolution de problèmes exigeant de rester conscient des dynamiques de groupe, d'entreprendre des actions pour surmonter des obstacles et de résoudre des désaccords avec les autres, même lorsque le contenu de ces tâches était relativement simple (voir OCDE, 2017h; pour plus de détails, voir le chapitre 6).

De façon plus générale, l'évolution de la demande a renforcé le rôle des compétences socio-affectives, mobilisées pour la réalisation des objectifs, la vie et le travail avec les autres, et la gestion des émotions. Ces compétences incluent des traits de personnalité positifs tels que la persévérance, l'empathie ou la capacité à se mettre à la place de l'autre, l'attention, le sens de l'éthique, le courage ou encore la capacité de leadership. De fait, l'attention portée à ce type de compétences compte parmi les caractéristiques distinctives de nombre d'établissements d'excellence que j'ai eu l'occasion de visiter. Toutefois, pour la majorité des élèves, le développement de la personnalité à l'école continue de relever de la simple chance, selon qu'il s'agit ou non d'une priorité pour leurs professeurs, compte tenu du nombre très limité de systèmes d'éducation plaçant ce type d'objectifs plus globaux au cœur de leurs attentes à l'égard des élèves.

Les compétences socio-affectives jouent à leur tour un rôle non négligeable dans les situations de diversité. Elles peuvent aider les élèves à travailler et vivre dans un monde où la majorité des gens sont amenés à appréhender tout un éventail de conceptions, points de vue et valeurs, et à collaborer avec des personnes de différentes cultures (les technologies permettant souvent d'abolir les contraintes de temps et de lieu), un monde où leur existence sera affectée par des enjeux dépassant les frontières nationales. L'adoption d'une communication efficace et de comportements adéquats au sein d'équipes éclectiques constitue aussi la clé du succès dans nombre d'emplois, et le restera, la technologie continuant à faciliter la connexion entre les individus à travers le monde. Les employeurs sont de plus en plus à la recherche d'apprenants dotés de bonnes capacités d'adaptation, et capables d'appliquer et de transposer leurs compétences et connaissances dans de nouveaux contextes. Dans notre monde interconnecté, l'employabilité des jeunes passe par leur compréhension des dynamiques complexes de la mondialisation, et par leur ouverture aux différentes cultures.

L'appréhension de différents points de vue et conceptions du monde demande aux individus d'examiner les fondements et les implications de leurs propres postulats ainsi que de ceux des autres, ce qui exige de faire preuve d'un respect et d'un intérêt profonds pour ce que les autres sont, leur conception de la réalité et leurs points de vue. Accueillir le point de vue ou la croyance de l'autre n'implique pas nécessairement d'y adhérer. La capacité d'adopter différents points de vue offre cependant la possibilité d'approfondir ses propres perceptions, de s'interroger à leur propos, et de prendre des décisions plus réfléchies. Les systèmes d'éducation qui ne s'inscrivent pas dans cette optique sont construits sur des bases instables. Au final, nous pouvons toujours tenter de revendiquer nos limites, mais nous ne pourrons jamais les brandir face à la réalité de notre interdépendance.

Le développement de ces capacités cognitives et socio-affectives représente néanmoins un réel défi : il nécessite une approche tout à fait différente de l'apprentissage et de l'enseignement, et un profil d'enseignant d'une autre envergure. Lorsque l'enseignement se résume à la transmission de connaissances toutes faites, les pays peuvent se contenter d'enseignants sans trop d'étoffe. Les gouvernements tendent alors à dicter à leurs enseignants exactement ce qu'ils doivent faire et comment le faire, faisant appel à une organisation industrielle du travail pour obtenir les résultats souhaités. Aujourd'hui, notre défi consiste à faire de l'enseignement une profession de travailleurs intellectuels hautement qualifiés, dotés d'une grande autonomie professionnelle et animés par une culture de la collaboration. Ils doivent être des professionnels compétents, des éducateurs soucieux de l'éthique, des apprenants ouverts à la collaboration, des concepteurs au service de l'innovation, des leaders de la transformation et des bâtisseurs de communautés.

Cependant, on ne peut attendre de ce type de professionnels qu'ils travaillent comme des pions interchangeables dans des établissements à l'organisation tayloriste, sous la houlette de formes administratives de responsabilité et de systèmes bureaucratiques dirigistes leur dictant leur travail. Pour attirer les professionnels dont ils ont besoin, les systèmes d'éducation modernes doivent transformer le modèle d'organisation du travail de leurs établissements et délaisser le contrôle bureaucratique et administratif au profit de la professionnalisation. Hier, on recevait le savoir ; demain, chacun le créera.

Hier, c'était aussi le principe de division qui prévalait – division des enseignants et des contenus par disciplines ; division des élèves selon leurs perspectives professionnelles ; division entre une école gardant

jalousement les élèves en son sein et le monde extérieur ; division de par le manque d'engagement des familles et une certaine réticence à collaborer avec les autres établissements. L'avenir doit au contraire se placer sous le signe de l'intégration, en mettant l'accent sur les interactions entre disciplines et l'inclusion des élèves. L'avenir doit en outre rimer avec connexion, afin de permettre un apprentissage en prise avec les situations de la vie réelle et les enjeux du monde contemporain, et ouvert à la richesse des ressources de la collectivité. Les environnements pédagogiques efficaces s'attachent en permanence à créer des synergies et à trouver de nouvelles façons de renforcer le capital professionnel, social et culturel grâce aux interactions avec les autres. C'est notamment la démarche qu'ils adoptent avec les familles et les communautés, l'enseignement supérieur, les entreprises, et surtout avec les autres établissements d'enseignement et environnements d'apprentissage. C'est ainsi que se créent des partenariats au service de l'innovation. Dans un monde marqué par la complexité de ses systèmes d'apprentissage, l'isolement entraîne une limitation considérable des potentiels.

L'enseignement d'hier était disciplinaire ; celui de demain devra se faire davantage par projet, offrant ainsi aux élèves des occasions concrètes de mener une réflexion transcendant les limites de chaque discipline. Hier, tout était hiérarchique ; l'avenir sera placé sous le signe de la collaboration, les enseignants comme les élèves étant reconnus dans leur rôle de ressources et de cocréateurs.

Hier, l'enseignement s'adressait à tous les élèves de la même façon. Aujourd'hui, les systèmes d'éducation doivent accueillir la diversité à l'aide d'un apprentissage différencié. Hier, standardisation et conformité étaient les maîtres-mots : pris en charge par cohortes d'âge, tous les élèves suivaient le même programme normalisé et étaient évalués au même moment. Demain, il s'agira de concevoir l'enseignement en fonction des passions et des capacités des élèves, de les aider à personnaliser leurs apprentissages et évaluations de manière à favoriser leur engagement et leurs talents – en un mot, de les encourager à faire preuve d'ingéniosité.

Les systèmes d'éducation doivent reconnaître davantage que chaque individu apprend différemment, et de différentes manières aux différentes étapes de sa vie. Ils doivent créer de nouvelles façons de dispenser leur enseignement qui recentrent l'apprentissage sur l'apprenant et soient plus propices à le faire progresser. L'apprentissage ne se résume pas au lieu qui l'accueille ; c'est une activité.



Hier, la technologie à l'école n'était souvent considérée que comme un outil au service des pratiques existantes, à des années-lumière de l'utilisation et de la consommation que les élèves pouvaient en faire. Aujourd'hui, l'école doit utiliser le potentiel des technologies pour libérer l'apprentissage des conventions du passé et connecter les apprenants, grâce à la puissance de ces nouveaux outils, aux sources de connaissances, aux applications innovantes, et à leurs pairs d'ici et d'ailleurs.

Hier, la priorité était donnée à l'accès à l'éducation ; désormais, elle doit être accordée aux résultats, en laissant de côté l'ancienne approche verticale et bureaucratique pour se tourner vers l'extérieur, les autres enseignants, établissements ou systèmes d'éducation. Hier, l'administration privilégiait la gestion des établissements ; aujourd'hui, la priorité doit être donnée à l'encadrement pédagogique, avec des chefs d'établissement soutenant, évaluant et formant des enseignants de qualité, tout en créant des environnements pédagogiques novateurs. Le contrôle qualité d'hier doit laisser la place à l'assurance qualité de demain.

Une telle transformation systémique représente un réel défi : elle ne saurait être imposée d'en haut, car cela entraînerait une conformité de surface, pas plus qu'elle ne peut être initiée uniquement par la base.

Si les gouvernements ne peuvent pas innover en classe, ils ont néanmoins la possibilité de défendre et communiquer l'idée d'un changement, et de proposer leur vision globale de l'apprentissage au XXI<sup>e</sup> siècle. Ils jouent un rôle-clé en leur qualité de plateforme et d'intermédiaire, de stimulateur et de moteur ; ils peuvent cibler les ressources, instaurer un climat politique propice, et utiliser de nouvelles règles de responsabilisation pour encourager les pratiques novatrices.

Cependant, l'éducation doit mieux déterminer les agents-clés du changement, les soutenir, et trouver des approches plus efficaces pour favoriser et diffuser les innovations. Il s'agit aussi de trouver de meilleures façons de déceler, valoriser et faire connaître les succès, de mettre tout en œuvre pour faciliter la prise de risque chez les innovateurs et d'encourager ainsi l'émergence de nouvelles idées. Hier, public et privé s'opposaient ; demain, ils travailleront main dans la main.

Ces défis semblent considérables, mais nombre de systèmes d'éducation sont déjà bien engagés sur la voie de solutions novatrices pour les relever, non seulement à l'échelle de cas locaux et isolés, mais aussi de l'ensemble du système.

## L'ouverture aux autres : une source d'inspiration

Par une nuit obscure, un automobiliste se rend compte, au moment de regagner sa voiture, qu'il a égaré sa clef de contact. Il scrute désespérément une portion de trottoir éclairée par un halo de réverbère. Lorsque qu'un passant lui demande si c'est là qu'il a perdu sa clef, il lui répond par la négative, mais c'est le seul endroit, dit-il, où il peut voir quelque chose.

L'éducation n'échappe pas non plus à cet instinct profondément ancré de se tourner vers ce qui est le plus proche de nous et le plus facile à voir. Ce n'est peut-être pas le meilleur endroit où regarder, mais on y trouve des questions et des réponses qui nous sont familières. Nous évaluons souvent les progrès en éducation à l'aune des critères les plus faciles à mesurer, et non des plus importants. De même, les débats sur l'éducation se fondent souvent seulement sur ce qui se passe dans les établissements mêmes du pays ou de la région concernée, et non sur des comparaisons avec ce qu'on est parvenu à accomplir ailleurs.

À l'heure où la globalisation révolutionne nos économies, nos emplois et notre vie quotidienne, l'éducation reste toutefois très locale et souvent auto-centrée. Les systèmes d'éducation ont pour habitude d'ériger des « murs » qui coupent les enseignants, les établissements et les systèmes eux-mêmes des possibilités d'apprentissage mutuel. La façon dont l'école est organisée et dont les informations sont gérées peut entraver le partage des connaissances entre établissements ou enseignants. Tandis que les responsables des systèmes d'éducation peuvent accéder aux connaissances sur leurs forces et faiblesses, ceux qui assurent les services éducatifs en première ligne – à savoir les chefs d'établissement et les enseignants – n'y ont souvent pas accès ou ne savent parfois pas comment les mettre au service de pratiques plus efficaces.

Des murs similaires séparent aussi les systèmes d'éducation des différents pays, leur laissant peu de possibilités de s'inspirer des politiques d'éducation conçues et mises en œuvre par-delà leurs frontières. En d'autres termes, il est rare de tirer des enseignements des expériences des autres pays, fait d'autant plus regrettable que dans le domaine de l'éducation, l'expérimentation d'autres politiques et pratiques revêt une dimension éthique, au vu de l'incidence directe qu'elles auront sur la vie et l'avenir des jeunes.

C'est pourquoi les comparaisons internationales sont si importantes. Elles montrent ce qu'il est possible de réaliser dans le domaine de l'éducation, au regard de la qualité, de l'équité et de l'efficacité des services proposés par les leaders mondiaux de ce secteur. Elles peuvent aider les responsables politiques à fixer des cibles adéquates fondées sur des objectifs mesurables, et permettre une meilleure compréhension des solutions trouvées par différents systèmes d'éducation face à des problèmes similaires. Enfin et surtout, l'accès à une perspective internationale offre aux responsables politiques et aux professionnels du terrain la possibilité d'avoir une vision bien plus nette de leur propre système d'éducation, en mettant au jour les convictions et structures, ainsi que les forces et faiblesses qui les sous-tendent. Avant de pouvoir transformer et améliorer un système d'éducation, il est impératif de le comprendre en profondeur.

Les comparaisons internationales donnent aussi une idée du rythme des changements dans l'éducation. Prenez l'exemple de la Corée du Sud et des États-Unis. Dans les années 1960, les États-Unis affichaient le taux de réussite au deuxième cycle du secondaire le plus élevé du monde<sup>7</sup>. Non content d'être déjà une superpuissance économique et militaire, le pays l'était aussi dans le domaine de l'éducation : il bénéficiait de l'« avantage du précurseur » en ayant garanti un accès universel à la scolarisation, investissement qui avait contribué à asseoir sa réussite économique.

Toutefois, dans les années 1970 et 1980, d'autres pays ont emprunté la même voie, faisant ainsi passer les États-Unis de la 1<sup>re</sup> à la 13<sup>e</sup> place du classement du taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire dans les années 1990. Bien qu'ils devancent encore largement les autres nations pour ce qui est du pourcentage de diplômés à la fois du deuxième cycle du secondaire et de l'université<sup>8</sup> chez les 55-64 ans, les États-Unis ont vu ce pourcentage chuter chez les plus jeunes et se rapprocher de la moyenne. S'ils n'ont pas régressé, les États-Unis ne sont néanmoins pas parvenus à progresser suffisamment vite, et de plus en plus de pays ont désormais un niveau de formation moyen supérieur.

À l'inverse, la Corée du Sud affichait dans les années 1960 un niveau de vie équivalent à celui de l'Afghanistan aujourd'hui et comptait parmi les pays les moins performants en matière d'éducation. À l'heure actuelle, les adolescents y affichent le taux de réussite le plus élevé dans

7. Données tendanciennes sur les taux d'obtention d'un diplôme consultables dans Barro et Lee, 2013.

8. Données sur le niveau de formation actuel consultables dans OCDE, 2017a.

le deuxième cycle du secondaire<sup>9</sup>. La Corée du Sud s'est transformée en économie *high tech*, et l'éducation en est la clé. (Certains peuvent penser que les élèves de Corée du Sud et d'autres systèmes d'éducation d'Asie de l'Est, qui font souvent part de niveaux faibles de satisfaction à l'égard de la vie, ont dû payer le prix de leur bonne performance. Toutefois, d'après les résultats de la dernière évaluation PISA, certains systèmes d'éducation très performants, dont l'Estonie, la Finlande, les Pays-Bas et la Suisse, parviennent à obtenir de bons résultats d'apprentissage alors même que leurs élèves se disent très satisfaits de leur vie – exemple dont l'Asie de l'Est saura s'inspirer.)

Bien entendu, les évaluations internationales ne sont pas sans écueils. La conception de tests fiables pose des défis considérables. La définition des critères de réussite doit répondre à une double exigence de comparabilité entre les pays et de pertinence à l'échelle nationale. Les conditions d'administration des tests doivent être identiques afin de garantir la comparabilité des résultats. De plus, les responsables politiques tendent à utiliser les résultats de ces tests de manière sélective, souvent à l'appui des politiques existantes, et non comme outil au service de l'exploration de solutions de rechange.

Juste avant la publication des résultats de la dernière évaluation PISA, en décembre 2016, des gens du monde entier m'ont contacté pour connaître les principales primeurs de ce nouveau cru PISA. Or, dans des comparaisons internationales comme PISA, le facteur surprise n'existe pas. La qualité et l'équité de l'éducation sont le fruit de politiques et pratiques délibérées, conçues avec soin et mises en œuvre de façon systématique. À la lumière des données PISA sur les progrès rapides accomplis par certains systèmes d'éducation, même ceux qui prétendent que les améliorations en éducation relèvent des calendes grecques, ou que le classement des pays reflète principalement une combinaison de facteurs socio-culturels, doivent admettre qu'il est possible de transformer les systèmes d'éducation. L'enseignement le plus frappant de l'enquête PISA est que, malgré leurs nombreuses différences, les établissements et les systèmes d'éducation très performants présentent certaines caractéristiques communes qui transcendent les frontières culturelles, nationales et linguistiques – autant d'éléments prouvant qu'il est utile d'étudier l'éducation dans une perspective globale.

---

9. Mesuré selon le taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire; données consultables dans OCDE, 2017a.

Le temps est venu de nous poser les bonnes questions : Que pouvons-nous apprendre des systèmes d'éducation les plus évolués du monde ? Comment leur expérience peut-elle aider les élèves, les enseignants et les chefs d'établissement des autres pays ? Comment politiciens et décideurs peuvent-ils tirer des enseignements de pays confrontés à des défis similaires et prendre ainsi des décisions plus éclairées ? Même lorsqu'il existe des exemples internationaux à suivre, pourquoi est-il souvent si difficile d'en tirer des enseignements et d'arrêter de reproduire les mêmes erreurs ? Autant de questions qu'il n'a jamais été aussi urgent de se poser – et de résoudre.



# CHAPITRE 2

---

## En finir avec certains mythes

---

**T**el un miroir, les évaluations internationales telles que l'enquête PISA révèlent aux pays leur situation par rapport aux autres systèmes d'éducation. Elles révèlent également les nombreuses idées reçues susceptibles d'entraver l'amélioration de l'éducation.

---

### La pauvreté condamnerait à l'échec scolaire

---

Alors même que des enseignants du monde entier se battent pour compenser les désavantages dont pâtissent certains de leurs élèves du fait de leur milieu d'origine, certains voient la pauvreté comme une sorte

de fatalité. Les résultats de l'enquête PISA montrent toutefois qu'il s'agit là d'un postulat erroné, et que la probabilité de réussite ou d'échec des différents groupes sociaux, à l'école comme dans la vie, n'a rien d'inéluctable.

Cette question peut s'envisager sous deux angles: d'un côté, dans tous les pays participant à l'enquête PISA, les résultats d'apprentissage sont liés au profil socio-économique des élèves et des établissements, ce qui constitue un défi majeur pour les enseignants et les établissements<sup>1</sup>; mais, de l'autre, l'intensité de la relation entre le profil socio-économique et la qualité des résultats d'apprentissage varie sensiblement entre les systèmes d'éducation, preuve que l'échec scolaire n'a rien d'inéluctable pour les élèves défavorisés. Lors de l'évaluation PISA 2012, les 10 % d'élèves de 15 ans les plus défavorisés de Shanghai ont ainsi obtenu de meilleurs résultats en mathématiques que les 10 % d'élèves les plus favorisés des États-Unis et de nombreux autres pays<sup>2</sup>. De même, lors de l'évaluation PISA 2015, les 10 % d'élèves estoniens et vietnamiens les plus défavorisés ont obtenu des résultats comparables à ceux de l'élève type de la zone OCDE (voir le **figure 1.1**).

Si les élèves les plus défavorisés d'Estonie, de Shanghai et du Vietnam parviennent à obtenir d'aussi bons résultats que l'élève type des pays occidentaux, pourquoi les enfants les plus pauvres de ces pays-ci ne pourraient-ils donc pas réussir aussi bien que leurs homologues d'Estonie, de Shanghai et du Vietnam?

Les résultats des enfants issus de milieux socio-économiques similaires peuvent varier sensiblement selon l'établissement où ils sont scolarisés ou le pays où ils vivent. Les pays où les élèves défavorisés obtiennent de bons résultats parviennent à réduire les inégalités sociales. Certains réussissent à attirer les enseignants les plus talentueux dans les classes les plus difficiles et les chefs d'établissement les plus performants dans les établissements les plus défavorisés, tout en offrant à leurs professionnels de l'éducation le soutien – quel qu'il soit – dont ils ont besoin pour réussir. Ils se fixent des objectifs de réussite ambitieux et encouragent chaque élève à les atteindre. Ils utilisent des méthodes pédagogiques permettant aux élèves de tous les milieux d'apprendre selon les modalités les plus adaptées et efficaces pour chacun d'eux.

1. Données consultables dans OCDE, 2016a, chapitre 6.

2. Données consultables dans OCDE, 2013d.



Tous les pays ont d'excellents élèves, mais rares sont ceux qui permettent à la majorité de leurs enfants d'exploiter pleinement leur potentiel. Loin de n'être qu'un impératif de justice sociale, la recherche d'une plus grande équité dans l'éducation permet aussi d'utiliser les ressources de façon plus efficace et de veiller à ce que chacun ait la possibilité de contribuer à la société. En fin de compte, l'éducation que nous offrons aux enfants les plus vulnérables reflète les valeurs de notre société.

Aux États-Unis, certaines voix s'élèvent pour dénoncer les limites des comparaisons internationales en éducation, au vu du pourcentage exceptionnellement élevé d'élèves défavorisés dans le pays. Mais les États-Unis bénéficient en réalité de nombreux avantages socio-économiques par rapport à d'autres pays : c'est un pays plus riche, dont les dépenses d'éducation sont supérieures à celles de la plupart des autres pays ; le niveau de formation de ses citoyens plus âgés est plus élevé que celui de leurs homologues de la plupart des autres pays, ce qui constitue un réel avantage pour leurs enfants ; enfin, le pourcentage d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé y avoisine juste la moyenne de l'OCDE.

Par le passé, les comparaisons menées dans le cadre de l'enquête PISA ont en revanche bel et bien montré l'incidence particulièrement marquée du désavantage socio-économique sur la performance des élèves aux États-Unis. En d'autres termes, dans ce pays, les écarts de résultats d'apprentissage entre deux élèves issus de milieux socio-économiques différents sont bien plus importants que ceux généralement observés dans les pays de l'OCDE.

Mais c'est là que l'histoire devient intéressante : les résultats des États-Unis dans l'enquête PISA montrent aussi comment il est possible d'interrompre ce cercle vicieux où disparité des résultats scolaires rime avec creusement de l'inégalité des chances dans la vie et réduction de la mobilité sociale.

Entre 2006 et 2015, le lien entre statut socio-économique et performance des élèves s'est atténué aux États-Unis plus que dans tout autre pays participant à l'enquête PISA. Prenons un exemple concret : en 2006, parmi les élèves américains de 15 ans les plus défavorisés, moins de un sur cinq parvenait à atteindre les plus hauts niveaux de performance en sciences, contre près de un sur trois en 2015. La proportion d'élèves potentiellement en mesure de réaliser le rêve américain de mobilité sociale a ainsi enregistré un bond de 12 points de pourcentage en dix ans.

Même s'il subsiste un écart de performance entre élèves favorisés et élèves défavorisés aux États-Unis, ces données illustrent l'ampleur et la rapidité des progrès qu'il est possible d'accomplir (**figure 2.1**).

### **Petite introduction à l'enquête PISA**

L'enquête PISA s'articule autour d'un ensemble d'évaluations de mathématiques, de compréhension de l'écrit, de sciences et d'un certain nombre d'autres domaines novateurs, approuvées au niveau international et administrées tous les trois ans auprès d'échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans dans les pays participants. Cet âge a été choisi comme point de référence, car il correspond à la dernière étape de scolarisation quasi universelle.

Dans la droite ligne de l'enquête PISA, le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) mesure les compétences en littératie, en numératie et en technologies de l'information et de la communication (TIC) chez les 16-65 ans. Tandis que PISA analyse *a posteriori* le degré d'efficacité des fondements mis en place par les systèmes d'éducation pour réussir dans la vie, PIAAC examine le rôle ultérieur de ces compétences initiales dans la poursuite de l'apprentissage et d'importantes retombées économiques, professionnelles et sociales.

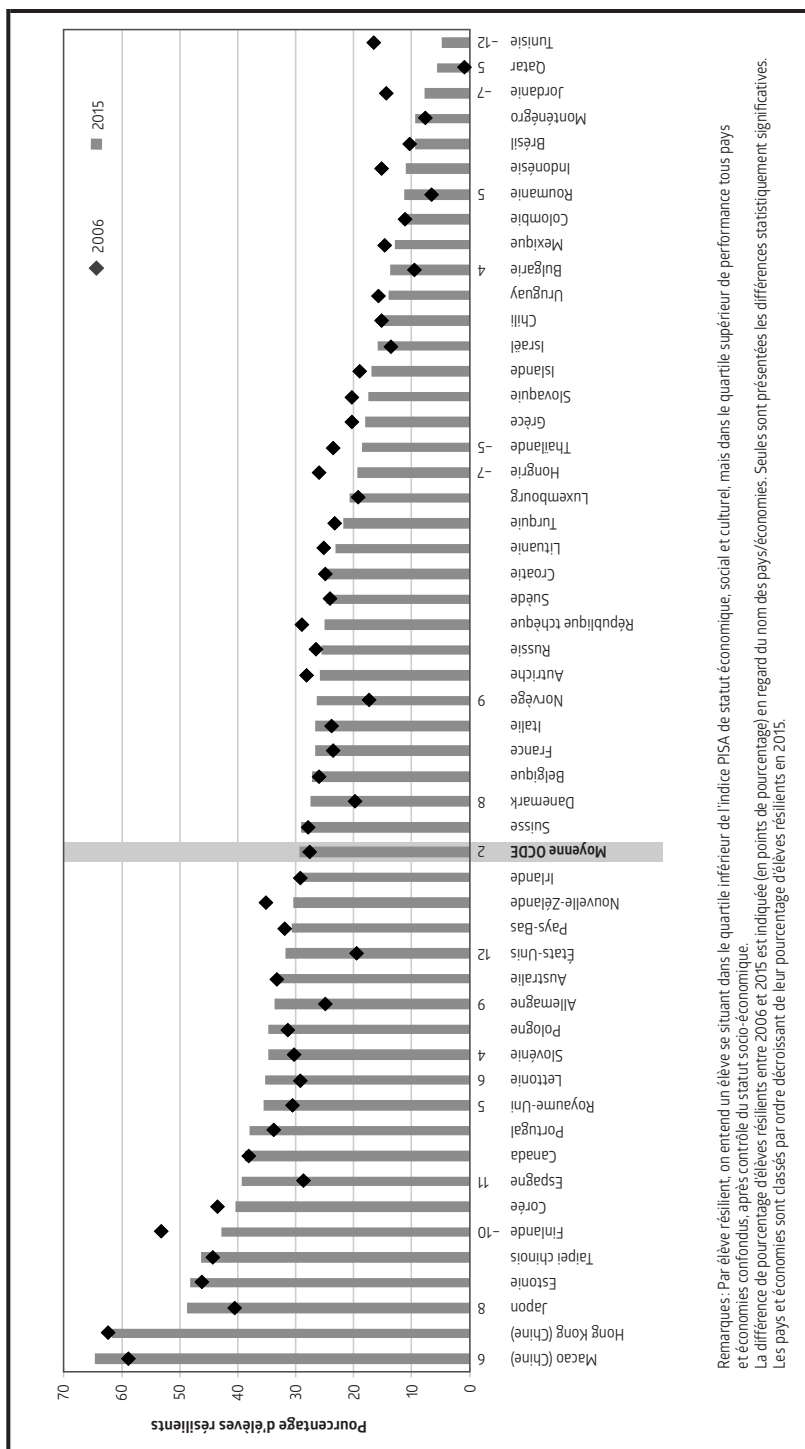
PISA évalue à la fois les connaissances des contenus des disciplines enseignées et la capacité des élèves à les mobiliser de façon créative, notamment dans des contextes qui ne leur sont pas familiers.

Depuis sa première administration, en 2000, le modèle d'enquête de base est resté identique, ce qui permet la comparabilité d'une évaluation PISA à l'autre. Les pays peuvent ainsi mettre en relation les changements politiques et l'évolution des résultats éducatifs au fil du temps.

Des efforts considérables sont consentis pour optimiser la couverture et l'équilibre culturels et linguistiques des *items* d'évaluation. La conception des tests, la traduction, l'échantillonnage et la collecte des données font l'objet de procédures d'assurance qualité très strictes.

L'enquête PISA est le fruit de la collaboration de nombreux acteurs. Des experts reconnus des pays participants décident de la nature et de la portée de ses évaluations, ainsi que des informations contextuelles à collecter. Les gouvernements supervisent ces décisions sur la base d'intérêts stratégiques communs.

**FIGURE 2.1**  
**Les élèves défavorisés peuvent déjouer les pronostics et figurer parmi les plus performants du monde**



Remarques : Par élève résilient, on entend un élève se situant dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel, mais dans le quartile supérieur de performance tous pays et économies confondus, après contrôle du statut socio-économique.  
 La différence de pourcentage d'élèves résilients entre 2006 et 2015 est indiquée (en points de pourcentage) en regard du nom des pays/économies. Seules sont présentées les différences statistiquement significatives.  
 Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'élèves résilients en 2015.

---

## L'immigration nuit à la performance globale des systèmes d'éducation

---

Ces dernières années, plusieurs milliers de migrants et demandeurs d'asile – dont un nombre sans précédent d'enfants – ont bravé les dangers de la mer et les barricades de barbelés en quête de sécurité et d'une vie meilleure en Europe. Nos écoles sont-elles prêtes pour aider à l'intégration des élèves immigrés dans leur nouvelle communauté ? Parviendront-elles à préparer tous les élèves à un monde où chacun doit être disposé à collaborer avec d'autres personnes de différentes cultures et capable de le faire ? Nombreux sont ceux qui jugent cette mission tout bonnement impossible.

Prenez toutefois le constat suivant : les résultats de l'enquête PISA ne montrent aucune relation entre le pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans un pays et la performance globale des élèves de ce pays (**figure 2.2**). Par ailleurs, même les élèves issus d'un parcours migratoire et d'un milieu socio-économique identiques affichent des niveaux de performance très hétéroclites selon les pays. L'éducation reçue par les élèves immigrés avant leur départ joue certes un rôle important, mais le lieu où ils s'installent ensuite semble compter encore bien davantage.

Les enfants d'immigrés arabophones installés aux Pays-Bas obtiennent ainsi en sciences un score supérieur de 77 points – soit l'équivalent de deux années de scolarité – à celui des élèves originaires des mêmes pays mais installés au Qatar, et ce, même après contrôle des différences socio-économiques entre les élèves. Ils devancent aussi de 56 points leurs pairs installés au Danemark.

Les élèves nés en Chine qui ont ensuite émigré obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs autochtones dans la quasi-totalité de leurs pays d'accueil ; mais, là encore, le pays d'accueil joue un rôle non négligeable. En Australie, les immigrés chinois de la première génération obtiennent un score de 502 points (similaire à celui de leurs pairs australiens), mais ceux de la deuxième génération, un score de 592 points (soit l'équivalent de largement plus de deux années de scolarité d'avance sur leurs pairs australiens). En d'autres termes, et pour autant que le statut socio-économique reflète bien les effets de cohorte, ces élèves issus de l'immigration ont su tirer davantage parti du système scolaire australien que leurs pairs autochtones, même après contrôle du statut socio-économique des élèves.

Dans les pays de l'OCDE, l'écart de performance entre les élèves issus de l'immigration et leurs pairs autochtones s'est réduit entre 2006 et 2015, une évolution particulièrement marquée en Belgique, en Espagne, en Italie, au Portugal et en Suisse<sup>3</sup>.

Au Portugal, les élèves issus de l'immigration ont ainsi amélioré leur performance en sciences de 64 points durant cette période – soit l'équivalent de deux années de scolarité environ –, contre 25 points pour leurs pairs autochtones. En Espagne et en Italie, les élèves issus de l'immigration ont respectivement amélioré leur performance en sciences de 23 et de 31 points, tandis que le score de leurs pairs autochtones est resté stable. Dans aucun de ces pays ces progrès ne peuvent être imputés à l'évolution démographique de la population immigrée. En Espagne comme en Italie, la proportion d'élèves issus de l'immigration ayant des parents instruits avait ainsi diminué d'environ 30 points de pourcentage entre 2006 et 2015.

Ces progrès sont la preuve que les politiques et pratiques disposent d'une marge d'action considérable pour aider les élèves issus de l'immigration à réaliser pleinement leur potentiel.

---

## Pour réussir, les systèmes d'éducation n'auraient qu'à dépenser plus

---

Les pays doivent certes investir dans l'éducation pour permettre à leurs citoyens de mener une vie productive, mais le simple fait d'augmenter leurs dépenses d'éducation ne se traduit pas nécessairement par une amélioration qualitative dans ce domaine.

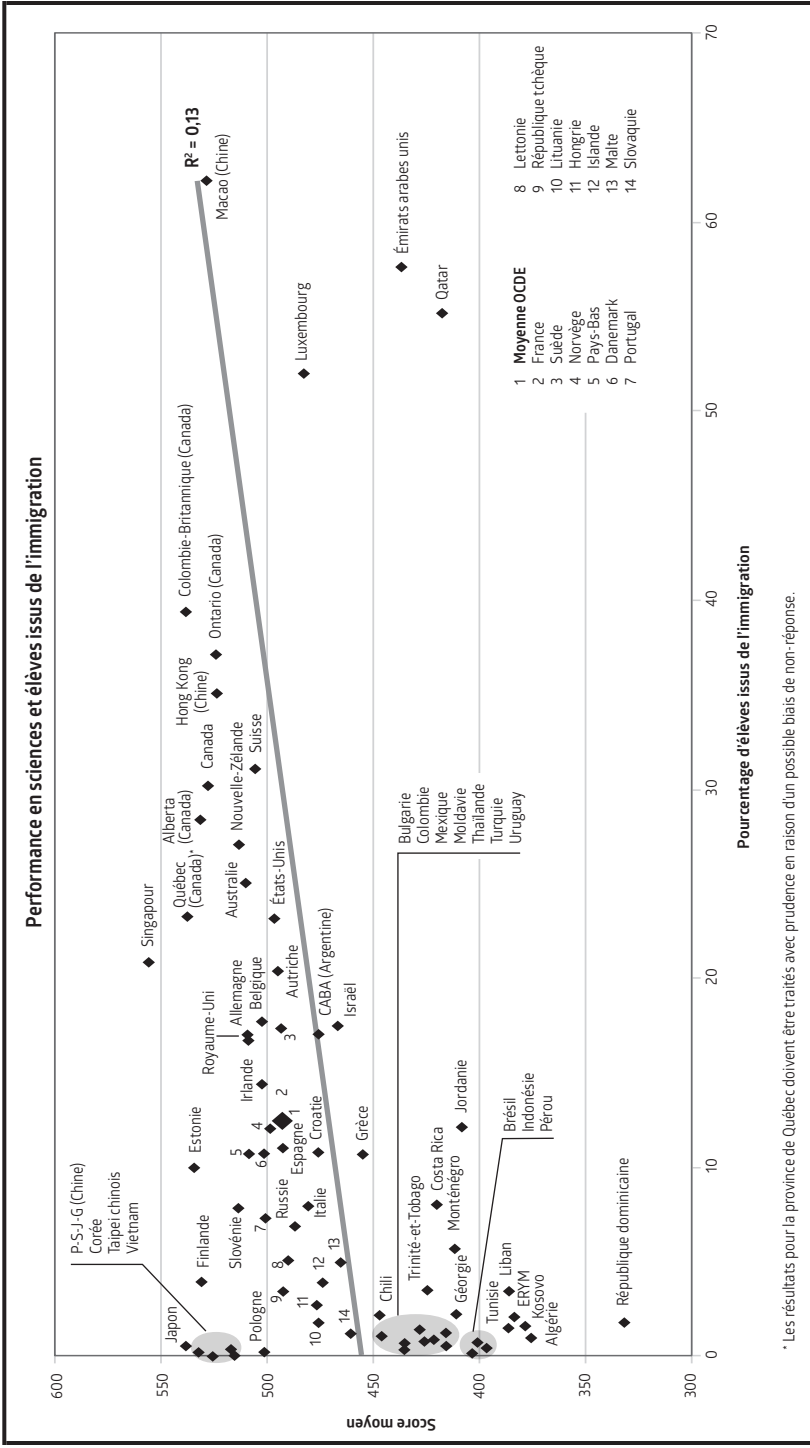
Dans les pays qui investissent aujourd'hui moins de 50 000 dollars des États-Unis par élève entre l'âge de 6 et 15 ans, l'enquête PISA montre une relation étroite entre le montant de ces dépenses unitaires et la qualité des résultats d'apprentissage. Cependant, dans les pays dont les dépenses par élève dépassent ce seuil – soit la plupart des pays de l'OCDE –, on n'observe aucune relation entre les dépenses unitaires et la performance moyenne des élèves (**figure 2.3**).

En Hongrie, pays où les dépenses par élève entre l'âge de 6 et 15 ans s'établissent à 47 000 dollars, les élèves de 15 ans se situent au même niveau de performance que ceux du Luxembourg, dont les

3. Données consultables dans OCDE, 2016a.

FIGURE 2.2

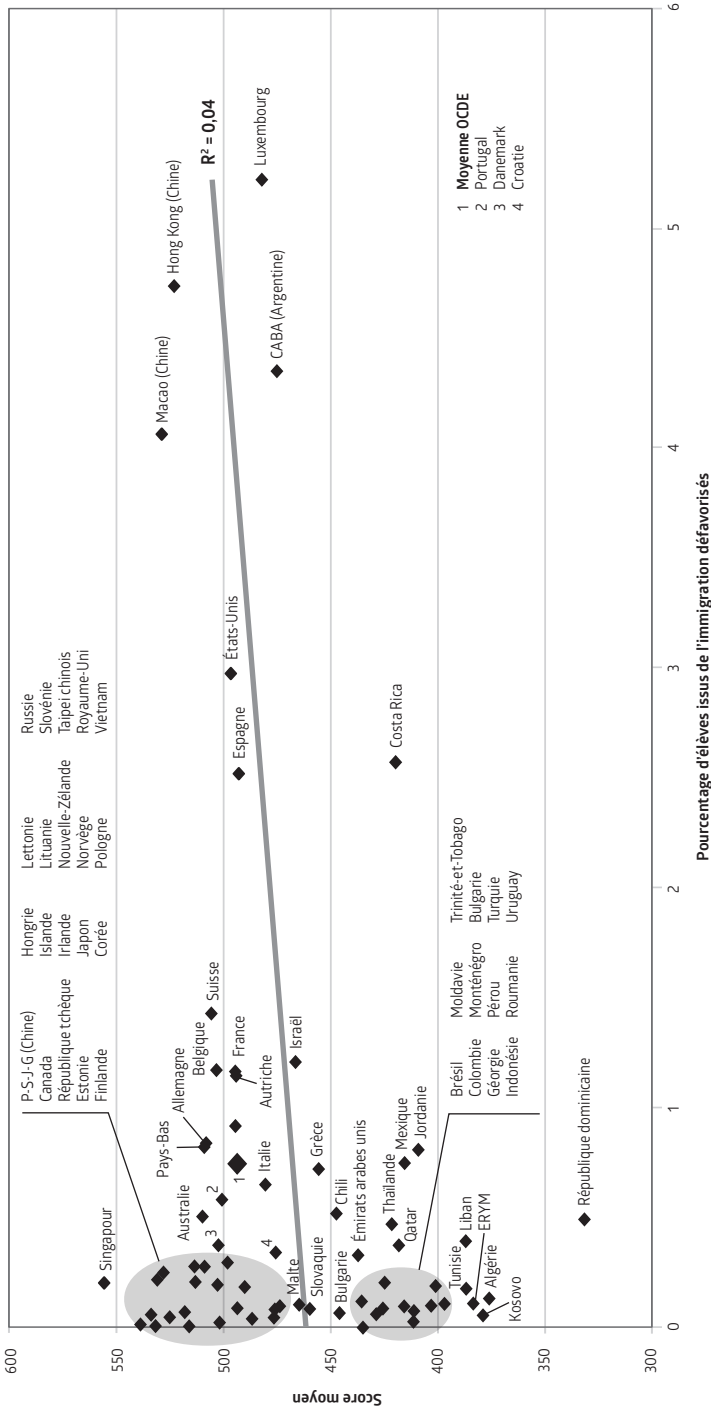
Il n'existe aucun lien entre la population d'élèves issus de l'immigration d'un pays et la performance moyenne de ce dernier



\* Les résultats pour la province de Québec doivent être traités avec prudence en raison d'un possible biais de non-réponse.

Source: OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.7.3, B2.I.2 et B2.I.7.2.

### Performance en sciences et élèves issus de l'immigration défavorisés







dépenses unitaires dépassent 187 000 dollars, et ce, même après contrôle des différences de parités de pouvoir d'achat. En d'autres termes, bien qu'il dépense quatre fois plus que la Hongrie, le Luxembourg semble n'en tirer aucun avantage comparatif.

En résumé, la réussite ne tient pas uniquement au montant des dépenses consenties, mais aussi à l'utilisation qui en est faite.

---

## Réduire les effectifs des classes garantirait toujours de meilleurs résultats

---

S'il peut être bien vu, sur le plan politique, de défendre les classes à effectifs réduits, rien n'indique dans les données internationales que la réduction de la taille des classes est le meilleur moyen d'améliorer les résultats. Au contraire, elle peut mobiliser des ressources dont l'investissement aurait été plus utile ailleurs – notamment pour la revalorisation du salaire des enseignants plus performants.

De fait, les systèmes d'éducation qui réussissent le mieux dans l'enquête PISA tendent à privilégier la qualité des enseignants par rapport à la taille des classes ; chaque fois qu'ils doivent choisir entre investir dans des classes à effectifs réduits ou dans leurs enseignants, ils optent pour les seconds.

La réduction de la taille des classes peut offrir la possibilité de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes et plus efficaces et, toutes choses égales par ailleurs, permettre d'obtenir de meilleurs résultats. Mais il s'agit souvent d'un mauvais raisonnement, car l'argent ainsi dépensé par les pays ne peut plus être réinvesti. Réduire la taille des classes, c'est diminuer d'autant les ressources disponibles pour revaloriser le salaire des enseignants, leur donner la possibilité de se consacrer à d'autres activités que l'enseignement, ou augmenter le temps d'apprentissage des élèves.

Malgré l'absence de données prouvant les bénéfices de la réduction de la taille des classes, nombre de pays continuent d'en faire une priorité. Enseignants, parents et responsables politiques plébiscitent les classes à effectifs réduits, car ils y voient la clé d'une éducation de meilleure qualité et plus individualisée. Entre 2005 et 2014, la pression de l'opinion publique et l'évolution démographique ont poussé les gouvernements à réduire la taille des classes du premier cycle de l'enseignement secondaire de 6 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir OCDE, 2017a).

Toutefois, durant à peu près la même période, entre 2005 et 2015, le salaire des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire n'a augmenté que de 6 % en valeur réelle, en moyenne, dans la zone OCDE, et a même diminué dans un tiers des pays de l'OCDE. Les revenus des enseignants de ce niveau ne représentent désormais que 88 % de ceux d'autres actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire<sup>4</sup>. L'absence de compétitivité du salaire des enseignants peut les dissuader de s'investir dans leur métier ; et même s'ils le font, ils préféreront probablement quitter la profession si leur expertise est mieux utilisée, valorisée et rémunérée ailleurs.

---

## L'augmentation du temps d'apprentissage procurerait de meilleurs résultats

---

Le temps que les élèves consacrent à l'apprentissage, en particulier après la journée de classe, diffère sensiblement entre les systèmes d'éducation. À l'échelle nationale, l'augmentation du temps d'apprentissage dans une matière est en général associée à l'obtention de meilleurs résultats d'apprentissage dans cette même matière<sup>5</sup>. Les responsables politiques et les parents partisans de l'allongement du temps de classe marquent donc ici un point. Toutefois, dans le cadre d'une analyse comparative à l'échelle internationale, la relation s'inverse : les pays où les temps de classe et d'apprentissage sont plus longs obtiennent souvent de moins bons résultats aux évaluations PISA (**figure 2.4A**). Comment expliquer ce phénomène ?

La réponse est en réalité assez simple. Les résultats d'apprentissage dépendent toujours de la quantité et de la qualité des possibilités d'apprentissage. Si la qualité de l'enseignement se maintient à un niveau constant, l'allongement du temps d'apprentissage produira de meilleurs

---

4. Le ratio salaire des enseignants/revenus d'autres actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire et âgés de 25 à 64 ans est calculé sur la base du salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans. Pour plus de détails sur les données et la méthodologie, consulter OCDE, 2017a.

5. Une analyse des données de l'enquête PISA 2006 montre que, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui suivent moins de deux heures par semaine de cours normaux de sciences devancent en général de 15 points dans ce domaine d'évaluation leurs pairs ne suivant aucun cours de ce type ; les élèves en suivant deux à moins de quatre heures par semaine obtiennent en général un score supérieur de 59 points ; ceux en suivant quatre à moins de six heures par semaine, un score supérieur de 89 points ; et ceux en suivant six heures ou plus par semaine, un score supérieur de 104 points (OCDE, 2011a, tableau 4.2a).

résultats. Toutefois, lorsque les pays améliorent la qualité de l'enseignement, ils tendent à obtenir de meilleurs résultats sans augmenter le temps d'apprentissage des élèves.

En Corée du Sud et au Japon, les élèves obtiennent par exemple des résultats similaires en sciences ; toutefois, les élèves japonais consacrent environ 41 heures par semaine à l'apprentissage (28 à l'école et 14 en dehors du cadre scolaire), toutes disciplines confondues, contre 50 heures par semaine pour les élèves sud-coréens (30 à l'école et 20 en dehors du cadre scolaire). En Tunisie et à Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (les quatre municipalités et provinces chinoises ayant pris part à l'évaluation PISA 2015), les élèves consacrent 30 heures par semaine à l'apprentissage à l'école, et 27 heures à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire, pour un score moyen en sciences de 531 points dans les municipalités/provinces chinoises, mais de 367 points en Tunisie (**figure 2.4B**). Ces différences peuvent entre autres refléter la qualité d'un système d'éducation et l'efficacité de l'utilisation du temps d'apprentissage des élèves, ainsi que les possibilités informelles d'apprentissage qui sont à la disposition des élèves en dehors du cadre scolaire.

La plupart des parents souhaitent pour leurs enfants une école leur permettant d'acquérir de solides connaissances et compétences scolaires, mais leur laissant aussi suffisamment de temps pour participer à des activités non scolaires, comme le théâtre, la musique ou le sport, qui renforcent leurs compétences socio-affectives et contribuent à leur bien-être. Tout est toujours question de dosage. L'Allemagne, l'Australie, l'Estonie, la Finlande, le Japon, Macao (Chine), la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque, la Suède et la Suisse semblent à cet égard avoir tous trouvé un bon équilibre entre temps d'apprentissage et performance scolaire.

---

## La réussite à l'école ne serait qu'une affaire de talent

---

Les travaux de nombreux psychologues en éducation ont étayé l'idée que la réussite des élèves serait principalement le fruit d'aptitudes intellectuelles innées, et non de leur travail assidu. L'enquête PISA ne se contente pas d'évaluer les connaissances des élèves de 15 ans ; elle les interroge aussi sur ce qu'ils estiment être à l'origine de leur réussite ou de leur échec à ce type d'évaluations. Or, dans nombre de pays,

FIGURE 2.4A

Les pays où le temps d'apprentissage est plus long ne comptent pas nécessairement parmi les plus performants

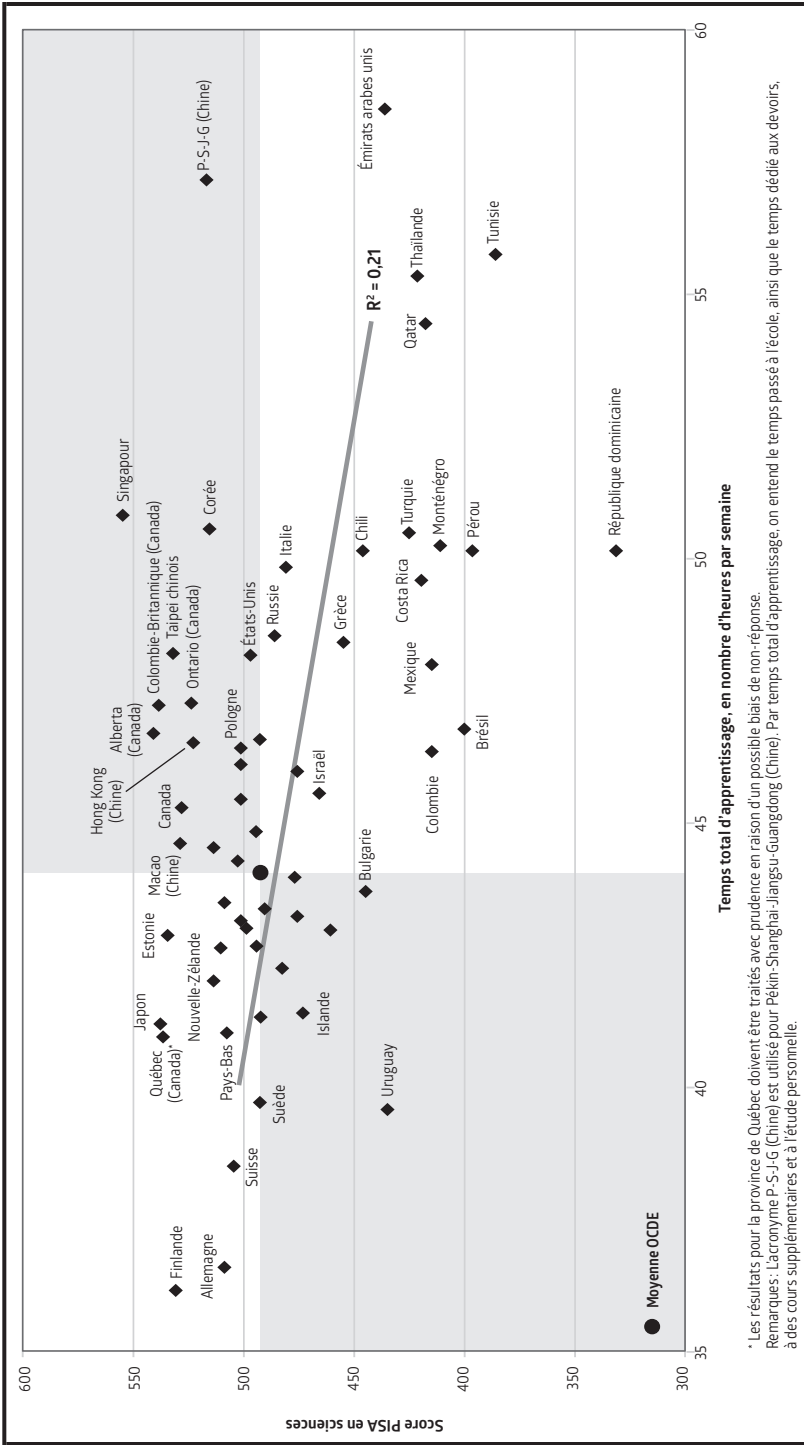
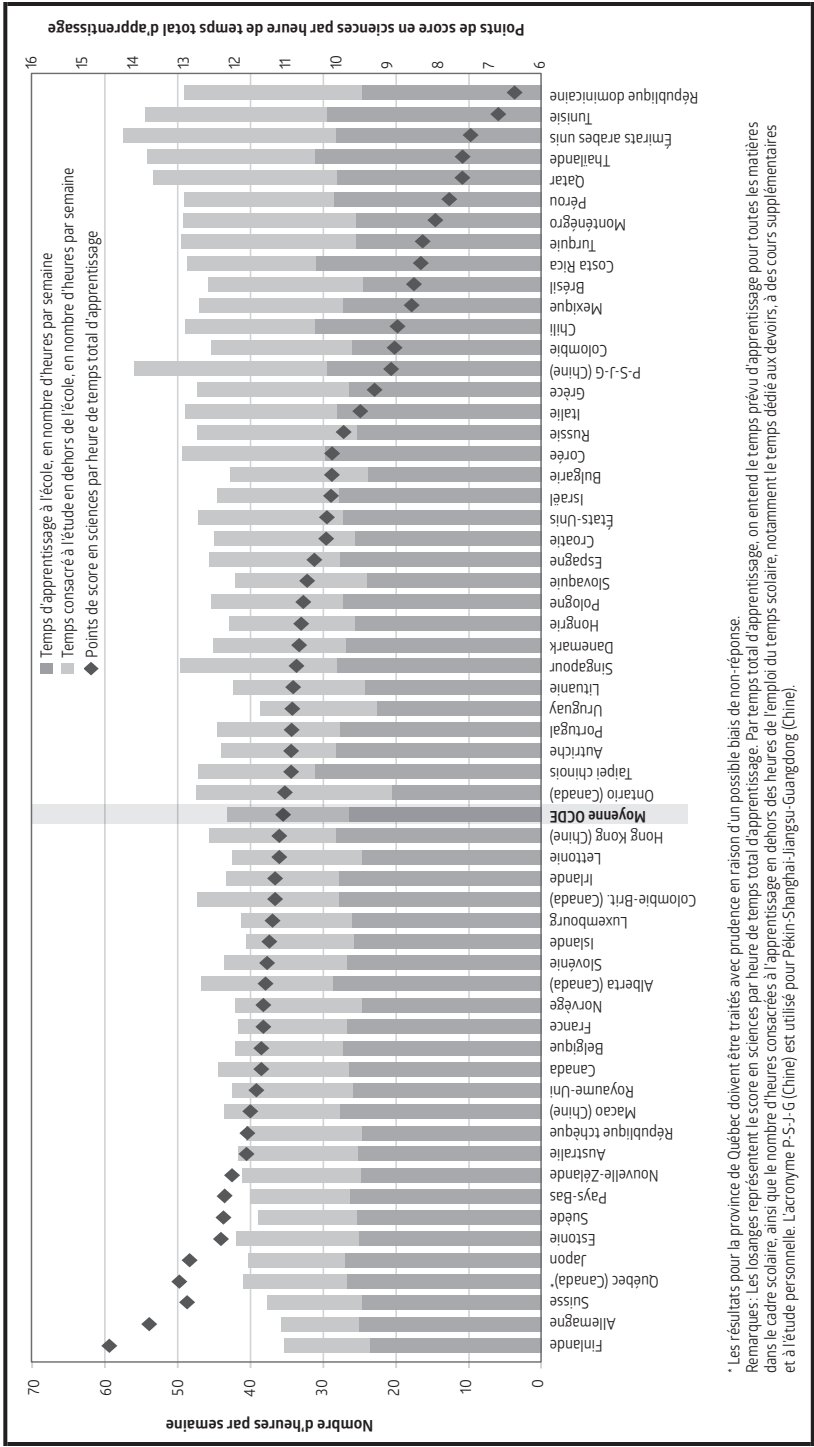


FIGURE 2.4B

La performance des élèves dépend à la fois de la quantité et de la qualité du temps d'apprentissage



\* Les résultats pour la province de Québec doivent être traités avec prudence en raison d'un possible biais de non-réponse. Remarques: Les losanges représentent le score en sciences par heure de temps total d'apprentissage. Par temps total d'apprentissage, on entend le temps prévu d'apprentissage pour toutes les matières dans le cadre scolaire, ainsi que le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage en dehors des heures de l'emploi du temps scolaire, notamment le temps dédié aux devoirs, à des cours supplémentaires et à l'étude personnelle. L'acronyme P-S-J-G (Chine) est utilisé pour Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine).

les élèves ont tôt fait d'en rejeter la faute sur tout et n'importe qui, sauf eux-mêmes. En 2012, plus de trois élèves sur quatre en France – pays se situant dans la moyenne aux évaluations PISA – affirmaient ainsi que les contenus des cours étaient tout simplement trop complexes; deux sur trois, que leur professeur ne parvenait pas à éveiller leur intérêt pour le sujet du cours; et un sur deux, que leur professeur n'expliquait pas correctement les notions, ou qu'ils (les élèves) n'avaient tout simplement pas de chance<sup>6</sup>.

Singapour offrait un tableau tout à fait différent. Les élèves y estimaient avoir la possibilité de réussir à condition de travailler assidûment, et pouvoir compter sur l'aide de leurs professeurs pour y parvenir. Le fait que les élèves de certains pays aient l'intime conviction que leur réussite tient principalement à leur travail assidu plutôt qu'à des aptitudes intellectuelles innées révèle l'incidence que les systèmes d'éducation et la société dans son ensemble peuvent avoir sur les attitudes des élèves à l'égard de l'école et de la réussite.

L'une des découvertes les plus importantes de l'enquête PISA est que dans la plupart des pays où les élèves sont conscients qu'ils auront à travailler assidûment pour réussir, la quasi-totalité d'entre eux atteignent systématiquement des niveaux élevés de performance (voir le chapitre 3).

La comparaison des notes des élèves à l'école à leur score aux évaluations PISA montre aussi qu'après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit, de leurs habitudes de travail et de leurs attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage, les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé voient en général leur travail scolaire mieux noté par leurs enseignants que leurs pairs défavorisés<sup>7</sup>.

---

6. Données consultables dans OCDE, 2013b.

7. L'évaluation PISA teste les élèves, mais leur demande aussi de communiquer leurs notes obtenues en classe. Dans nombre de pays et économies, ces notes sont en général meilleures chez les filles et les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé, et sont en outre sensibles au contexte académique de l'établissement, même après contrôle de la performance des élèves à titre individuel, ainsi que de leurs attitudes et comportements à l'égard de l'apprentissage. Le fait que les notes soient sensibles à des facteurs sans lien avec la performance, l'investissement et les habitudes d'apprentissage des élèves signale que les enseignants peuvent valoriser certains aspects qu'ils jugent importants, mais qui ne font pas l'objet d'une évaluation directe dans l'enquête PISA et sont fortement liés au milieu dont sont issus les élèves. Les enseignants peuvent aussi valoriser des comportements prisés sur le marché du travail et dans d'autres contextes sociaux. Les notes étant l'un des indicateurs les plus fiables et cohérents de la performance et du potentiel des élèves, l'existence d'inégalités systématiques dans leur octroi peut contribuer à des inégalités systématiques dans les attentes éducatives, comme analysé dans le chapitre suivant. Pour plus de détails sur les données et la méthodologie, consulter OCDE, 2012a.

Or, cette pratique pourrait avoir des conséquences considérables – et durables – pour deux raisons : d’une part, les aspirations des élèves pour la poursuite de leurs études et leur carrière se fondent souvent sur les notes qu’ils obtiennent à l’école ; de l’autre, les systèmes d’éducation se servent des notes pour décider de l’admission ou non des élèves en filière générale et, par la suite, à l’université.

En résumé, il est peu probable que les systèmes d’éducation parviennent à se hisser au niveau des pays les plus performants tant qu’ils n’admettront pas qu’avec les efforts et le soutien suffisants, tous les enfants ont les mêmes capacités d’apprentissage et de réussite aux plus hauts niveaux.

---

## La meilleure réussite éducative de certains pays tiendrait à leur culture

---

Pour certains, rien ne sert de comparer les systèmes d’éducation de pays aux cultures si différentes, compte tenu de la diversité des normes et traditions sur lesquelles se fondent leurs politiques et pratiques éducatives. Ces dernières ne peuvent de ce fait s’appliquer que dans des contextes culturels similaires ou produiraient, en cas d’adoption par des pays aux normes culturelles distinctes, des résultats différents.

La culture peut, de fait, influencer sur la réussite des élèves. Par exemple, les pays de tradition confucéenne sont connus pour l’extrême importance qu’ils accordent à l’éducation et à la réussite scolaire. Nombre d’observateurs estiment que cette particularité culturelle leur confère un large avantage.

Toutefois, les pays partageant cette tradition n’arrivent pas tous en tête du classement PISA. L’héritage confucéen peut certes constituer un atout, mais ce n’est en aucun cas un gage de succès. En outre, d’autres pays très performants aux évaluations PISA, tels que le Canada et la Finlande, montrent que la valorisation de l’éducation n’est pas l’apanage des cultures confucéennes.

L’amélioration rapide de la performance des élèves dans des pays si différents constitue sûrement l’argument le plus probant contre le rôle déterminant de la culture dans la réussite éducative. Entre 2006 et 2015, la performance moyenne en sciences a par exemple enregistré des progrès considérables en Colombie, en Israël, à Macao (Chine), au Portugal,

au Qatar et en Roumanie. Durant cette période, Macao (Chine), le Portugal et le Qatar ont vu leur pourcentage d'élèves très performants augmenter, et celui de leurs élèves peu performants diminuer simultanément.

Ce ne sont ni leur culture, ni leur composition démographique, ni leurs enseignants que ces pays ont changé, mais bel et bien leurs politiques et pratiques éducatives. Au vu de ces résultats, ceux qui affirment que le classement relatif des pays dans l'enquête PISA est principalement le reflet de facteurs socio-culturels doivent admettre que, loin de n'être qu'un héritage, la culture peut aussi se réinventer, grâce à la mise en œuvre de politiques et pratiques éclairées.

---

## **Seuls les meilleurs diplômés devraient accéder à la profession d'enseignant**

---

Selon un des arguments les plus souvent avancés pour tenter de l'expliquer, la faiblesse des résultats d'apprentissage d'un pays serait due à ce que les jeunes qui embrassent la profession d'enseignant ne comptent pas parmi les meilleurs éléments du pays. Certains pensent ainsi que les pays très performants parviennent à recruter leurs enseignants dans le tiers le plus brillant des diplômés.

Cet argument semble plausible, la qualité d'un système d'éducation ne pouvant jamais excéder celle de ses enseignants. Et nul ne doute que les meilleurs systèmes d'éducation mettent le plus grand soin à la sélection de leur corps enseignant. Mais cela signifie-t-il pour autant que, dans ces pays, les diplômés les plus brillants choisissent de devenir enseignants plutôt que, par exemple, avocats, médecins ou ingénieurs ?

Difficile de répondre à cette question avec certitude, car il n'est pas simple d'obtenir des données comparatives sur les connaissances et compétences des enseignants. Toutefois, l'Évaluation des compétences des adultes a permis de tester les compétences des adultes – pour certains enseignants – en littératie et en numératie. Il est donc possible de comparer, grâce à ces données, les compétences des enseignants à celles d'autres diplômés de l'enseignement supérieur (voir Schleicher, 2017b).

Les résultats montrent que, parmi les pays disposant de données comparables, nulle part les enseignants ne comptent parmi le tiers le plus performant d'adultes diplômés de l'enseignement supérieur (sur la base du niveau moyen de compétence en numératie et en littératie),



pas plus que parmi le tiers le moins performant (**figure 2.5A**). De fait, dans la plupart des pays, le niveau de compétence des enseignants est similaire à celui du diplômé type de l'enseignement supérieur. Seuls quelques pays échappent à ce constat. En Finlande et au Japon, l'enseignant type a ainsi de meilleures compétences en numératie que le diplômé type de l'enseignement supérieur, tandis que c'est l'inverse qu'on observe au Danemark, en Estonie, en République slovaque, en République tchèque et en Suède.

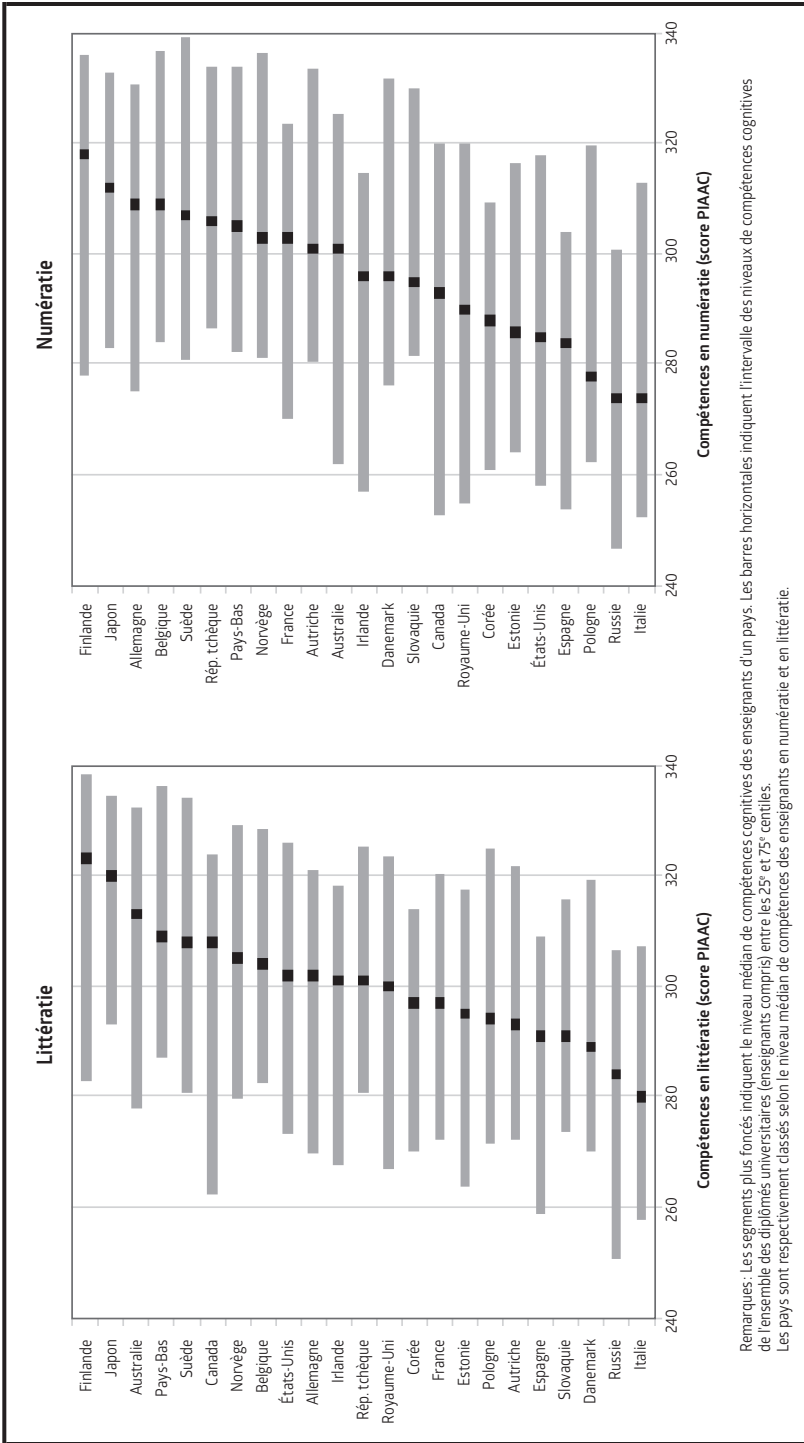
Il est toutefois possible d'analyser cette question sous un autre angle. Si dans tous les pays, les enseignants obtiennent en général à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) des résultats similaires à ceux des diplômés de l'enseignement supérieur, les connaissances et compétences des diplômés diffèrent quant à elles sensiblement entre les pays, différences qui se reflètent aussi chez les enseignants. Les enseignants de Finlande et du Japon arrivent en tête pour ce qui est des compétences en numératie, suivis de leurs homologues d'Allemagne, de Flandre (Belgique), de Norvège et des Pays-Bas. Les enseignants d'Espagne, d'Estonie, des États-Unis, de Fédération de Russie, d'Italie et de Pologne arrivent quant à eux en bas de ce classement.

Une étude (voir Hanushek, Piopiunik et Wiederhold, 2014) montre l'existence d'une relation positive entre les compétences des enseignants et celles de leurs élèves (**figure 2.5B**). Toutefois, dans certains pays tels que la Corée du Sud et l'Estonie, le niveau de compétence des enseignants en numératie se situe dans la moyenne, alors que leurs élèves comptent parmi les plus performants à l'évaluation PISA de mathématiques. En outre, dans la plupart des pays très performants, les élèves obtiennent des scores supérieurs à ceux qu'on escompterait sur la seule base du niveau moyen de connaissances et compétences de leurs enseignants. Ce constat semble indiquer qu'outre les compétences des enseignants, d'autres facteurs influent sur la bonne performance des élèves.

Au final, à moins de pouvoir se payer le luxe de recruter des enseignants de Finlande ou du Japon, les pays doivent œuvrer davantage à la valorisation de la profession d'enseignant au sein de la société et comme choix de carrière professionnelle – tant sur le plan intellectuel que financier. Ils doivent pour ce faire investir davantage dans la formation des enseignants et la compétitivité de leurs conditions d'emploi. Dans le cas contraire, ils se trouveront pris dans un cercle vicieux où la baisse des critères d'accès à la profession d'enseignant rime avec la diminution de la confiance en soi des enseignants, qui entraîne à son tour un enseignement plus normatif et donc moins personnalisé,

FIGURE 2.5A

Les enseignants ne sont ni plus, ni moins compétents que le diplômé universitaire type



Remarques: Les segments plus foncés indiquent le niveau médian de compétences cognitives des enseignants d'un pays. Les barres horizontales indiquent l'intervalle des niveaux de compétences cognitives de l'ensemble des diplômés universitaires (enseignants compris) entre les 25<sup>e</sup> et 75<sup>e</sup> centiles. Les pays sont respectivement classés selon le niveau médian de compétences des enseignants en numératie et en littératie.

Source: Adapté de Hanushek, Piopiunik et Wiederhold (2014), *The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*.

susceptible quant à lui de pousser les enseignants les plus talentueux à quitter définitivement la profession, ce qui, *in fine*, diminuerait la qualité du corps enseignant.

---

## Sélectionner les élèves en fonction de leurs aptitudes serait la clé d'un niveau de performance plus élevé

---

Durant des siècles, les professionnels de l'éducation ont réfléchi à la meilleure façon de concevoir les systèmes d'éducation afin de répondre au mieux aux besoins de l'ensemble des élèves. Certains pays ont fait le choix de systèmes non sélectifs, dont l'objectif est d'offrir les mêmes possibilités à tous les élèves, laissant ainsi à chaque enseignant et chaque établissement le soin de satisfaire à tout l'éventail des capacités, intérêts et milieux des élèves. D'autres ont relevé le défi de la diversité en optant pour le groupement ou l'orientation des élèves – dans différents établissements ou différentes classes au sein des établissements –, avec pour objectif de leur dispenser un enseignement adapté à leur potentiel scolaire ou à leur intérêt pour des filières données. On a coutume de dire que la première solution œuvre pour l'équité, tandis que la seconde favorise l'excellence et la qualité.

L'hypothèse sous-tendant les politiques de sélection des élèves est qu'ils exploitent au mieux leur potentiel lorsqu'ils renforcent mutuellement leur intérêt pour l'apprentissage.

Les pratiques de sélection et d'orientation des élèves varient sensiblement entre les pays<sup>8</sup>. D'après les données de l'enquête PISA, aucun des pays où la prévalence de la sélection des élèves en fonction de leurs aptitudes est forte – que ce soit sous la forme de l'orientation par filière, du regroupement ou du redoublement – ne compte parmi les meilleurs systèmes d'éducation ou parmi ceux où le pourcentage d'élèves très performants est le plus élevé. Les systèmes les plus performants sont ceux qui offrent à l'ensemble de leurs élèves des possibilités équitables en matière d'apprentissage.

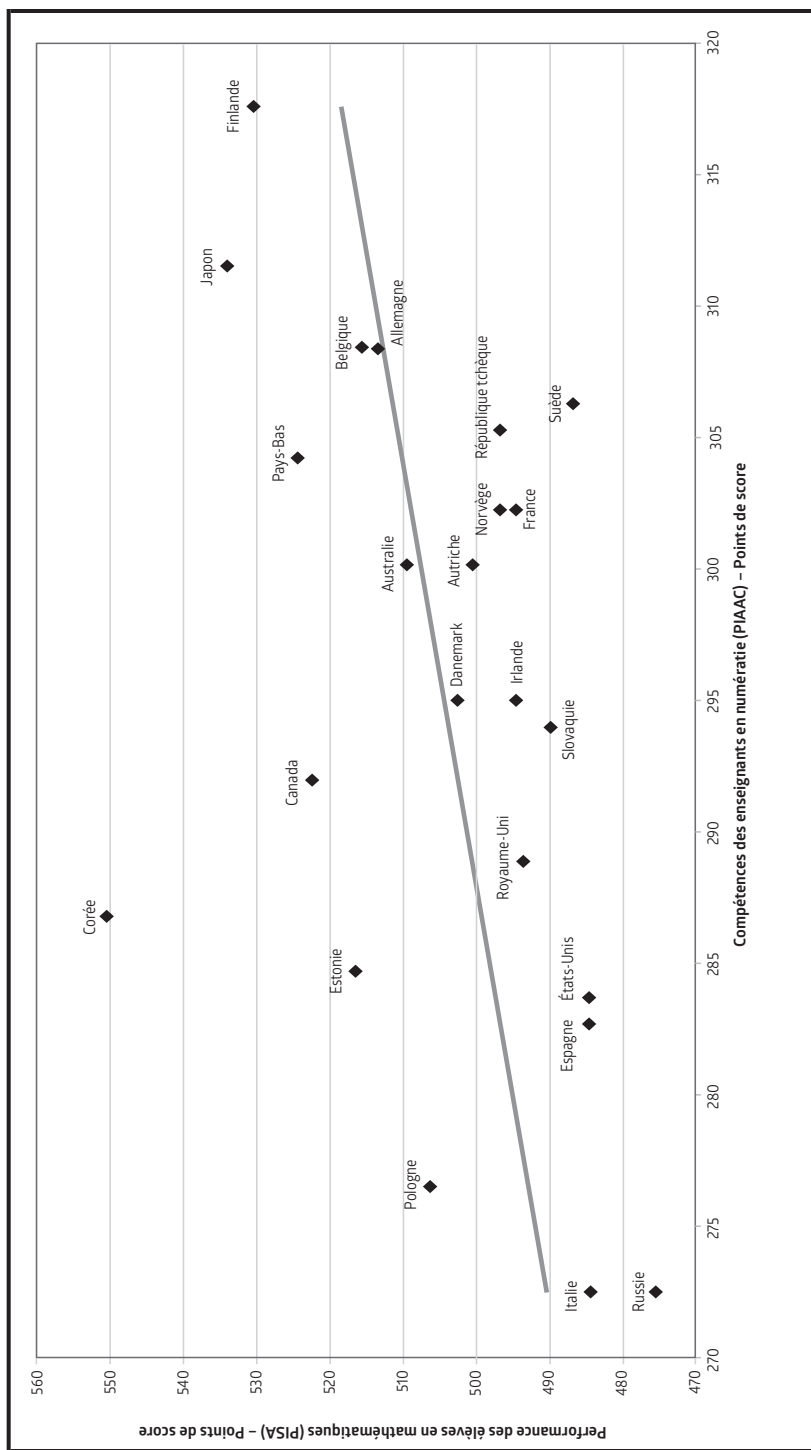
Ces résultats concordent avec ceux d'autres travaux de recherche qui montrent que la réduction de l'éventail des capacités des élèves au sein des classes ou des établissements par la pratique de l'orientation

---

8. OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.5.9, II.5.18, II.5.22 et II.5.27.

FIGURE 2.5B

La performance des élèves est liée aux compétences des enseignants, mais n'en dépend pas nécessairement



Source: Adapté de Hanushek, Piopiunik et Wiederhold (2014), *The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*.

n'aboutit pas à de meilleurs résultats d'apprentissage (voir Slavin, 1987). La tendance diffère toutefois avec le groupement par aptitudes au sein des classes ou pour des disciplines données, qui s'avère efficace lorsque les ajustements nécessaires sont apportés au programme et à l'enseignement.

Il suffisait par le passé que seul un petit nombre d'élèves réussissent à l'école, nos sociétés et nos économies n'ayant alors besoin que d'une cohorte relativement réduite d'individus très instruits. Face à la hausse constante du coût socio-économique de l'échec scolaire, il est aujourd'hui devenu non seulement injuste sur le plan social, mais aussi totalement inefficace, d'organiser les systèmes d'éducation sur la base du principe d'exclusion. Pour les systèmes d'éducation modernes et leurs sociétés, l'équité et l'inclusion sont devenues des impératifs incontournables.

Maintenant que nous avons démystifié certains mythes sur les facteurs influençant les résultats d'apprentissage, il est temps de passer à l'analyse des caractéristiques distinctives des systèmes d'éducation très performants.



# CHAPITRE 3

---

## Ce qui distingue les systèmes scolaires performants

---

---

### Ce que nous savons des systèmes scolaires performants

---

La soif de réponses immédiates des responsables des politiques est toujours déçue par la lenteur avec laquelle s'accumulent les données, les preuves et les études de recherche. Et je me dis parfois qu'ils oublient que de nombreuses anecdotes ne font pas des données solides.

Les données recueillies dans le cadre des évaluations PISA laissent beaucoup de questions sans réponse. Les résultats obtenus donnent un instantané des systèmes éducatifs à un moment précis, mais ils ne montrent pas – et ne peuvent pas le faire – comment ces systèmes

en sont arrivés là, ni quelles institutions et organisations ont pu favoriser les progrès ou les gêner. En réalité, les données ne disent rien des liens de causalité. Les corrélations sont souvent trompeuses : si les oiseaux chantent au lever du soleil, comme ils le font jour après jour, année après année, dans bien des endroits sur terre, cela ne signifie pas que le soleil se lève parce que les oiseaux chantent.

En un mot, il ne suffit pas de savoir ce que font les systèmes performants pour pouvoir améliorer les systèmes qui le sont moins. C'est l'une des principales limites des enquêtes internationales ; d'autres formes d'analyses doivent donc entrer en jeu. C'est également pour cette raison que l'enquête PISA ne prétend pas dire aux pays ce qu'ils devraient faire ; sa force, c'est de leur dire ce que font tous les autres.

Malgré tout, les responsables des politiques d'éducation doivent procéder à des inférences s'ils veulent tirer des leçons des résultats des tests internationaux.

Ils peuvent tirer parti des comparaisons internationales de la même façon que les dirigeants d'entreprise apprennent à voguer vers le succès : en s'inspirant de ce que font les autres, puis en adaptant ces leçons à leur propre situation. Dans le domaine de l'éducation, les responsables des politiques peuvent y parvenir grâce à plusieurs formes d'étalonnage : en analysant les différences observées entre deux pays en matière de qualité, d'équité et d'efficacité de l'éducation, et en examinant en quoi ces différences sont liées à certaines caractéristiques de leurs systèmes d'éducation.

L'un des grands artisans de cette méthode est Marc Tucker, qui dirige le Centre national de l'éducation et de l'économie (*National Center on Education and the Economy*<sup>1</sup>), aux États-Unis, depuis 1988. En 2009, nous avons, lui et moi, réuni un groupe d'intellectuels de premier plan pour analyser les leçons que les États-Unis pourraient tirer des systèmes d'éducation très performants qui s'améliorent rapidement, tels que les mesure le programme PISA. La recherche comportait une enquête menée auprès d'historiens, de décideurs publics, d'économistes, d'experts de l'éducation, de citoyens ordinaires, de journalistes, d'industriels et de professionnels de l'éducation. L'initiative de Tucker a depuis servi de base à tout un éventail d'études prisées qui apportent des compléments intéressants aux examens thématiques et par pays de l'OCDE.

---

1. <<http://ncee.org/>>.



Lorsqu'on examine la façon dont un pays donné devient très performant, il faut prendre en compte l'histoire, les valeurs, les forces et les défis qui lui sont propres. Mais les études comparatives de Tucker ont révélé un ensemble surprenant de caractéristiques communes à tous les systèmes d'éducation très performants.

- La première chose que nous avons apprise est que les dirigeants des systèmes d'éducation très performants ont convaincu leurs concitoyens qu'il vaut la peine d'investir dans l'avenir à travers l'éducation, plutôt que de dépenser pour s'offrir des satisfactions immédiates, et qu'il vaut mieux rivaliser par la qualité du travail que par le prix du travail.
- Accorder une grande valeur à l'éducation n'est qu'un élément de l'équation. Il faut aussi être convaincu que chaque élève peut apprendre. Dans certains pays, la séparation des élèves entre les différentes filières se fait dès le plus jeune âge, conformément à l'idée que seuls certains enfants peuvent satisfaire à des normes de niveau mondial. Mais l'enquête PISA montre qu'une telle sélection est associée à des inégalités sociales importantes. À l'inverse, dans des pays aussi différents que le Canada, l'Estonie, la Finlande et le Japon, les parents et les enseignants sont convaincus que tous les élèves peuvent atteindre un haut niveau. Ces convictions se traduisent souvent dans le comportement des élèves et des enseignants. Ces systèmes ont cessé de trier le talent humain, ils développent le talent humain.
- Dans beaucoup de systèmes d'éducation, l'enseignement s'adresse à tous les élèves de la même façon. Les meilleurs systèmes scolaires recourent généralement à des pratiques pédagogiques différenciées pour répondre à la diversité des besoins des élèves, sans compromettre les normes. Ils se rendent compte que les élèves ordinaires peuvent avoir des talents extraordinaires, et ils personnalisent l'éducation de sorte que tous puissent satisfaire à des normes élevées. En outre, dans ces systèmes, les enseignants n'investissent pas seulement dans la réussite scolaire de leurs élèves, mais aussi dans leur bien-être.
- Nulle part la qualité du système scolaire n'excède la qualité de ses enseignants. Les meilleurs systèmes scolaires sélectionnent et forment leur personnel enseignant avec soin.

Ils améliorent les performances des enseignants en difficulté et structurent la rémunération des enseignants de façon à refléter leur niveau professionnel. Ils offrent un environnement dans lequel les enseignants travaillent ensemble à la conception de bonnes pratiques, et ils les encouragent à évoluer au plan professionnel.

- Les systèmes scolaires les plus performants fixent des objectifs ambitieux, définissent clairement ce que les élèves devraient être capables de faire, et permettent aux enseignants de déterminer ce qu'ils ont besoin d'apprendre à leurs élèves. Ces systèmes ont abandonné les mécanismes bureaucratiques de suivi et de responsabilisation au profit d'une organisation professionnelle du travail. Ils encouragent les enseignants à être novateurs, à améliorer leurs performances et celles de leurs collègues, et à améliorer leurs pratiques d'enseignement grâce à la formation continue. Au lieu de se focaliser sur les directives des hautes sphères de la bureaucratie, les meilleurs systèmes d'éducation s'intéressent davantage à chaque enseignant et à chaque établissement, afin de créer une culture de collaboration et de constituer de forts réseaux d'innovation.
- Les systèmes scolaires les plus performants garantissent un enseignement de grande qualité dans l'ensemble du réseau, au profit de tous les élèves. Pour y parvenir, ils attirent les chefs d'établissement les plus forts dans les écoles les plus difficiles et les enseignants les plus talentueux dans les classes les plus exigeantes.
- Enfin et surtout, les politiques et les pratiques sont mises en adéquation dans l'ensemble du système, et on veille à ce que les politiques soient constantes dans le temps et mises en œuvre de manière homogène.

Voyons plus en détail chacune de ces caractéristiques<sup>2</sup>.

---

2. Voir également <<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/>> et OCDE, 2011b.

---

## Faire de l'éducation une priorité

---

Beaucoup de pays proclament que l'éducation est une priorité absolue. Quelques questions simples permettent de voir s'ils sont en accord avec cette affirmation. Par exemple, quel est le statut de la profession enseignante, et quel salaire les enseignants touchent-ils par rapport à d'autres professionnels qui ont le même niveau de formation ? Voudriez-vous que votre enfant embrasse la profession d'enseignant ? Quel intérêt les médias portent-ils à l'école et à l'enseignement ? Plus important encore, la place qu'occupe un pays dans un classement sportif compte-t-elle plus que sa place dans un classement du rendement scolaire ?

Dans beaucoup des pays les plus performants dans l'enquête PISA, les enseignants sont généralement mieux payés, les diplômés en enseignement sont davantage valorisés et une part plus importante des dépenses d'éducation est consacrée à ce qui se passe dans la classe que ce n'est le cas dans de nombreux pays européens et aux États-Unis. Dans ces derniers pays, les parents n'encourageront peut-être pas leurs enfants à devenir enseignants s'ils pensent qu'ils ont une chance de devenir avocat, ingénieur ou médecin.

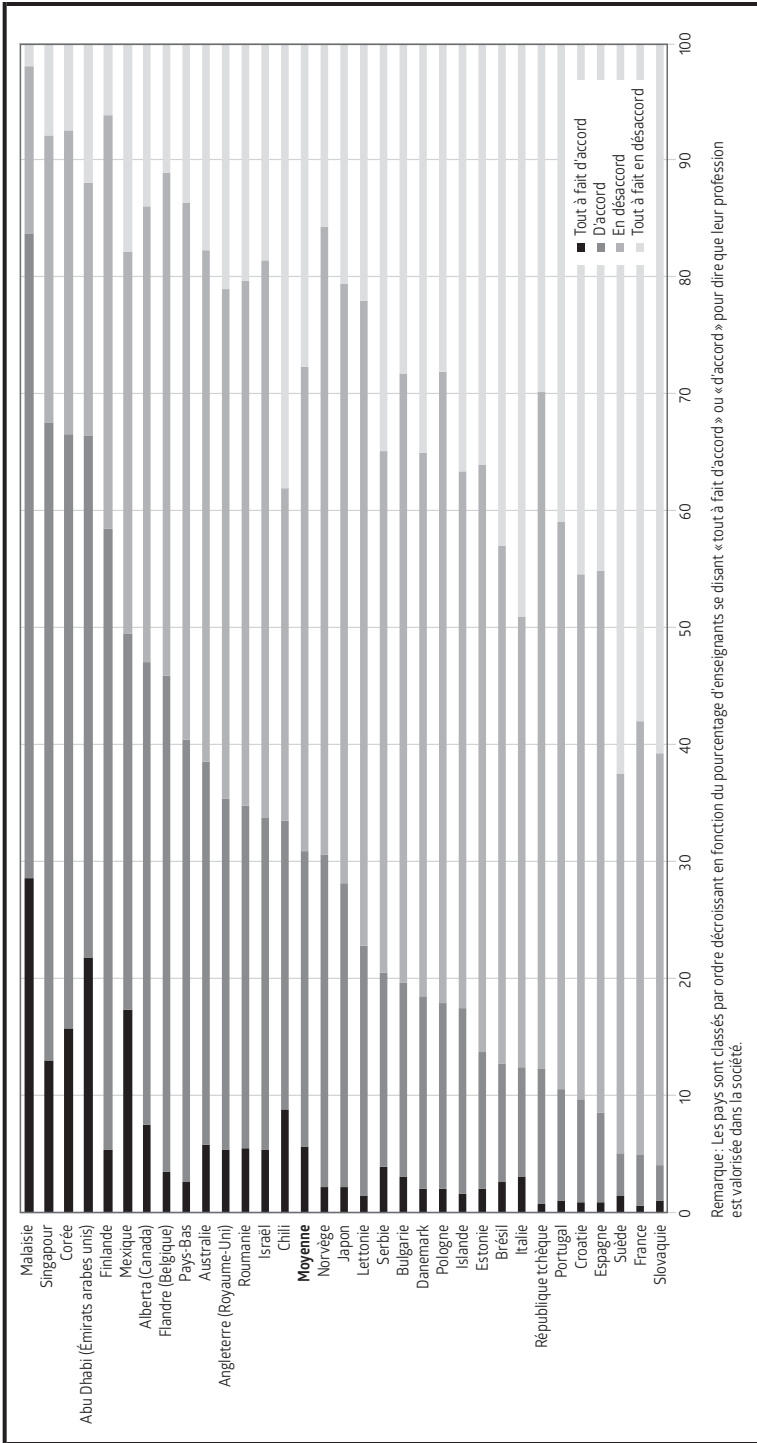
La valeur attachée à l'éducation peut influencer les décisions des élèves quant à leur choix d'études ; cela influera aussi sur la propension des élèves les plus doués à envisager la carrière d'enseignant. Et, bien sûr, selon le statut accordé à l'enseignement, le public sera davantage porté à valoriser les opinions des professionnels de l'éducation ou à ne pas les prendre au sérieux.

Dès lors, il n'est peut-être pas surprenant que la part des enseignants qui estiment que leur profession est valorisée dans la société varie beaucoup selon les pays, comme l'a révélé l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013 de l'OCDE. En Corée, dans les Émirats arabes unis, en Finlande, en Malaisie et à Singapour, la majorité des enseignants avaient le sentiment que leur profession est valorisée dans la société ; en France et en République slovaque, moins d'un enseignant sur vingt était de cet avis (**figure 3.1**).

FIGURE 3.1

**Dans certains pays, la plupart des enseignants ont le sentiment que leur travail n'est pas valorisé dans la société**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante : « J'ai l'impression que la profession d'enseignant est valorisée dans la société. »



Remarque : Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants se disant « tout à fait d'accord » ou « d'accord » pour dire que leur profession est valorisée dans la société.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableaux 7.2 et 7.2.Web.

---

## Croire que tous les élèves peuvent apprendre et réussir aux plus hauts niveaux

---

Si valoriser l'éducation est une condition préalable pour mettre en place un système d'éducation de niveau mondial, attacher une grande valeur à l'éducation ne suffira pas si les enseignants, les parents et les autres citoyens sont convaincus que seule une minorité d'enfants peuvent atteindre des normes scolaires élevées – ou ont besoin de les atteindre.

Il y a peu de temps encore, il était largement admis en Allemagne que les enfants issus de la classe ouvrière occuperaient à leur tour des emplois de ce type et ne bénéficieraient pas des programmes davantage orientés vers les études offerts dans les *gymnasia*. Dans beaucoup de régions du pays, le système d'éducation sépare encore les élèves âgés de 10 ans en deux groupes : ceux qui poursuivent leur scolarité dans des écoles d'enseignement général, qui mènent aux études supérieures et préparent les travailleurs du savoir, et ceux qui s'engagent dans une filière professionnelle, qui les prépare à travailler pour les travailleurs du savoir.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que ces attitudes se reflètent dans les perceptions que les élèves ont de leurs études à venir. Dans l'enquête PISA, seul un quart des élèves de 15 ans disaient compter aller à l'université ou obtenir un diplôme professionnel de niveau supérieur (moins qu'ils ne le seront dans la réalité), mais la proportion atteignait neuf élèves sur dix en Corée du Sud et au Japon<sup>3</sup>.

À l'inverse, dans les pays d'Asie de l'Est bien classés dans l'enquête PISA ainsi que d'autres pays très performants, comme le Canada, l'Estonie et la Finlande, les parents, les enseignants et le grand public sont généralement convaincus que tous les élèves sont capables de réussir. L'ambition du ministre de l'Éducation de Singapour est que chaque élève soit un apprenant engagé, que chaque enseignant soit un éducateur bienveillant, que chaque parent soit un partenaire qui soutient, que chaque chef d'établissement soit un leader inspirant, et que chaque école soit une bonne école. Tout cela tend à se refléter dans les convictions des élèves. Dans de nombreux pays d'Asie de l'Est, les élèves estiment en général que c'est l'effort, et non le talent, qui pave la voie à la réussite, comme le montrent les analyses de l'enquête

---

3. Pour les données, voir la question ST111Q01TA dans la Base de données PISA 2015.

TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) (voir Martin et Mullis, 2013). Selon d'autres recherches allant dans le même sens, les élèves est-asiatiques ont plus tendance que leurs homologues des pays occidentaux à voir dans l'effort l'explication de leurs succès ou de leurs échecs. De fait, on enseigne souvent de façon explicite aux élèves asiatiques que l'effort et le travail assidu sont les clés de la réussite (voir Chen et Stevenson, 1995). Les enseignants asiatiques n'aident pas seulement les élèves à réussir, ils les aident à croire que leur réussite est le fruit de leurs capacités et de leurs efforts.

Dans d'autres pays, lorsque les élèves ont des difficultés, la réaction des enseignants est d'être moins exigeants. Mais, ce faisant, ils laissent penser que la faiblesse des résultats résulte d'un manque de capacités. Contrairement à l'effort, le talent est perçu comme quelque chose qui échappe au contrôle des élèves, et les élèves sont donc plus susceptibles de renoncer à faire des efforts. Selon certaines recherches, tout en répondant plus longuement à leurs questions, les enseignants félicitent, aident et assistent davantage ceux de leurs élèves qui, à leurs yeux, ont des capacités plus grandes (voir Good et Lavigne, 2018).

S'ils ne croient pas que tous les élèves peuvent s'accomplir et réussir à force de travail, les enseignants peuvent se sentir coupables de pousser les élèves qui leur semblent moins capables d'atteindre un niveau plus élevé. Voilà qui est préoccupant : selon les recherches, lorsqu'un enseignant donne des tâches plus faciles à un élève, puis le félicite de façon excessive lorsqu'il les a accomplies, l'élève peut croire que l'enseignant se comporte ainsi parce qu'il estime qu'il a moins de capacités.

Tout cela est important, car, de tous les jugements que les individus portent sur eux-mêmes, les plus influents ont trait à la perception qu'ils ont de leur capacité à accomplir une tâche avec succès (voir Bandura, 2012). De façon plus générale, les recherches montrent que la conviction d'être responsables des résultats de nos actes influe sur notre motivation (voir Weiner, 2004), de sorte que nous sommes plus susceptibles de faire des efforts si nous sommes convaincus qu'ils aboutiront aux résultats que nous essayons d'atteindre.

Tout cela peut expliquer que la pédagogie de maîtrise des apprentissages soit bien plus courante et efficace en Asie de l'Est qu'en Occident, où ce concept a été défini et a fait l'objet des premières recherches. La pédagogie de maîtrise des apprentissages repose sur le postulat que l'apprentissage est séquentiel et que la maîtrise des premières tâches jette les fondations indispensables à la maîtrise des tâches ultérieures.

Selon le psychologue américain John Carroll (voir Carroll, 1963), les résultats d'apprentissage des élèves sont le reflet du temps et de la quantité d'enseignement dont ils ont besoin pour apprendre, et de ce que les occasions d'apprendre et la qualité de l'enseignement suffisent ou non à répondre à leurs besoins. Pour les enseignants, cela signifie que les objectifs d'apprentissage ne varient pas et valent pour toute la classe, et qu'ils doivent tout mettre en œuvre pour veiller à ce que chaque élève ait l'occasion d'apprendre la matière enseignée d'une façon qui lui convient. Ainsi, contrairement à d'autres, certains élèves auront besoin d'un temps d'instruction supplémentaire ; certains élèves auront également besoin d'environnements d'apprentissage différents. Ce qui sous-tend ce raisonnement, c'est la conviction profonde que tous les élèves peuvent apprendre et réussir, et que la tâche des enseignants est de concevoir, dans la classe ou en dehors de la classe, les environnements d'apprentissage qui aident les élèves à réaliser leur potentiel. Comme tous les élèves parviennent à accomplir chaque tâche successive, les résultats d'apprentissage varient moins et l'influence du milieu socio-économique est plus faible – c'est précisément ce qui distingue de nombreux systèmes d'éducation est-asiatiques dans l'enquête PISA.

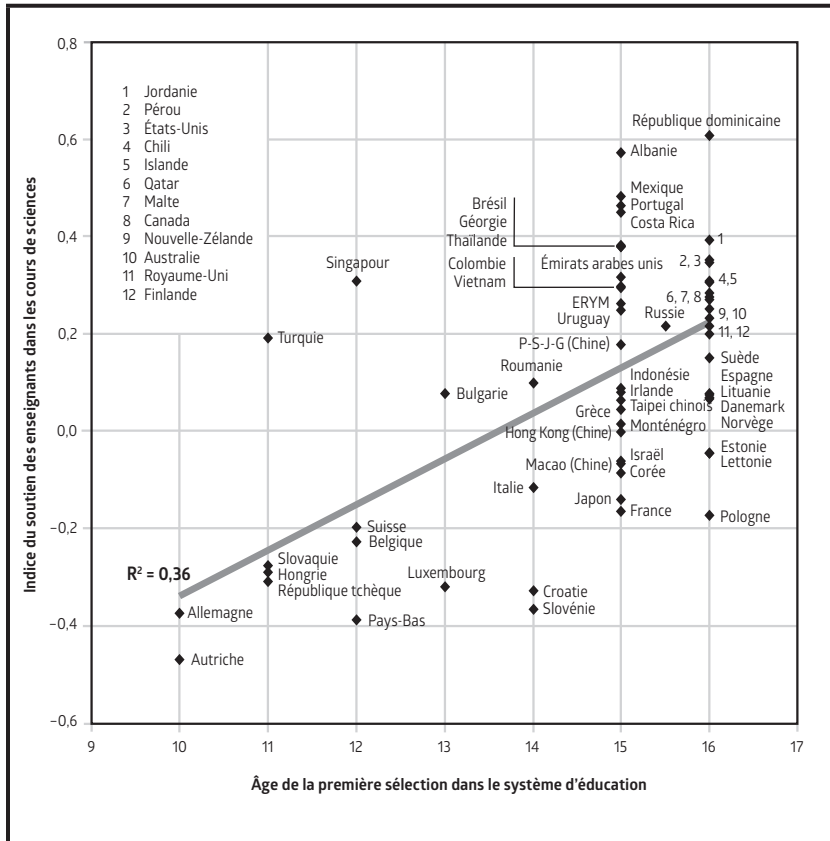
La **figure 3.2** jette un autre éclairage sur cette question. Dans l'enquête PISA, les élèves devaient indiquer le niveau de soutien que leur apportent leurs enseignants. Leurs réponses étaient étroitement corrélées à l'âge auquel les élèves étaient orientés entre les différentes filières. Les pays où les élèves disaient être le moins soutenus par les enseignants étaient souvent ceux où le système d'éducation les oriente de façon précoce en fonction de leurs capacités : Allemagne, Autriche, Belgique, Croatie, Hongrie, Luxembourg, Pays-Bas, République slovaque, République tchèque, Slovénie et Suisse. Même si les différents styles de réponse exigent d'interpréter avec prudence les comparaisons entre les pays, ces résultats ne sont pas vraiment surprenants. Répartir les élèves entre différents types d'établissements aboutit à des classes plus homogènes, où il devient plus facile d'enseigner à l'ensemble de la classe, et où les enseignants peuvent estimer qu'ils ont moins besoin de s'occuper individuellement des élèves (« s'intéresse », « apporte une aide supplémentaire » ou « travaille avec les élèves »).

À Singapour, le pays le mieux classé dans l'enquête PISA 2015, le système d'orientation par niveaux dans les écoles primaires qui existait autrefois a été modifié lorsque le pays a renforcé ses normes. Désormais, Singapour recourt à un large éventail de stratégies visant à garantir

que les élèves en difficulté sont identifiés et leurs problèmes diagnostiqués à un stade précoce, et qu'on leur donne toute l'aide dont ils peuvent avoir besoin pour les remettre sur les rails. Comme le montrent les résultats de l'évaluation PISA 2015, Singapour a encore du chemin à faire avant d'atteindre les niveaux d'équité dans l'éducation du Canada et de la Finlande, mais ses politiques en matière d'économie et d'éducation ont accru la mobilité sociale, créé le sentiment commun d'avoir une mission à remplir, et doté l'éducation d'une valeur aux yeux de tous, ou presque.

FIGURE 3.2

**Plus l'orientation des élèves est tardive, plus ils se sentent soutenus par leurs enseignants**



Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC, 2012, 2015), tableaux A5.13 et A5.14



En Finlande, des enseignants spécialisés jouent un rôle similaire : de concert avec les professeurs principaux, ils identifient les élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire, puis travaillent de façon individuelle ou en groupes avec les élèves en difficulté afin de les aider à rester au niveau de leurs camarades de classe. La responsabilité de détecter un problème et d'en alerter l'enseignant spécialisé n'incombe pas seulement à l'enseignant de la classe : dans chaque « école fondamentale<sup>4</sup> », un « groupe multiprofessionnel de soutien aux élèves » se réunit au moins deux fois par mois pendant deux heures. Ce groupe comprend le chef d'établissement, l'enseignant spécialisé, l'infirmière et le psychologue de l'établissement, un travailleur social et les enseignants des élèves concernés. Les parents de tous ces élèves sont contactés avant la réunion, à laquelle on leur demande parfois d'assister.

Afin de prévenir le décrochage, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé dans les écoles secondaires l'initiative « Réussite des élèves » (voir OCDE, 2011b). Le Ministère a financé l'embauche d'un Chef de réussite scolaire dans tous les conseils scolaires, ainsi que des réunions permettant aux présidents de ces conseils de discuter de leurs stratégies. Chaque école secondaire a reçu les ressources pour embaucher un enseignant spécialisé en réussite des élèves, financé par la province, avec obligation pour elle de créer une Équipe responsable de la réussite des élèves chargée d'identifier les élèves en difficulté et de concevoir les interventions appropriées. Les résultats de cette stratégie et d'autres initiatives ont modifié en profondeur le système d'éducation de l'Ontario : en quelques années à peine, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires de la province est passé de 68 % à 79 %.

Dans beaucoup de pays, il a fallu du temps pour abandonner l'idée que seuls quelques élèves peuvent réussir et se convaincre que tous les élèves peuvent atteindre des niveaux élevés. Un programme concerté et multidimensionnel d'élaboration des politiques et de renforcement de l'expertise est essentiel pour y parvenir. Mais l'une des tendances observées dans les pays les plus performants est le passage graduel d'un système où les élèves sont orientés dans différents types d'écoles secondaires, aux programmes exigeant différents niveaux de compétences cognitives, à un système où tous les élèves vont dans des écoles secondaires dont les programmes sont aussi exigeants.

---

4. En Finlande, l'école primaire (*alakoulu*) et le secondaire (*yläkoulu*) sont combinés en une seule école, l'« école fondamentale ».

La Finlande est le premier pays de l'OCDE à s'être engagé dans cette voie, dans les années 1970, et la Pologne est le dernier en date, avec la réforme scolaire adoptée dans les années 2000. Ces pays ont procédé à un « nivellement par le haut » en exigeant de tous les élèves qu'ils atteignent les niveaux qu'on n'attendait auparavant que des élèves de l'élite. Les élèves qui commencent à prendre du retard sont rapidement identifiés, leur problème est diagnostiqué avec célérité et précision, et les mesures adaptées sont prises dans la foulée. Inévitablement, cela signifie que certains élèves mobilisent plus de moyens que d'autres, mais ce sont ceux qui en ont le plus besoin qui bénéficient des ressources les plus importantes.

Amener les parents à participer à cet effort, en particulier ceux qui bénéficient des filières plus sélectives, exige un fort leadership et un travail de communication avisé et soutenu. C'est une leçon que j'ai apprise à Hambourg, ma ville natale, en 2010. En octobre 2009, des décideurs publics de plusieurs tendances politiques convenaient d'une réforme scolaire visant à réduire la stratification du système scolaire et à en atténuer les effets<sup>5</sup>. Ils avaient compris que ce serait la façon la plus efficace d'améliorer les possibilités d'apprentissage et de les rendre plus équitables. Mais les partisans du projet ne s'étaient pas suffisamment investis pour convaincre les parents de ses mérites ; et un groupe de citoyens s'opposant à la réforme, surtout constitué de familles dont les enfants étaient dans la filière élitiste, a rapidement vu le jour. Ces familles craignaient d'être perdantes dans un système scolaire moins sélectif. La réforme a finalement été annulée par un référendum en juillet 2010.

Mais le fond de la question reste le suivant : aucun système d'éducation ne parvient à garantir durablement un haut niveau de performances et des possibilités équitables en matière d'apprentissage s'il ne s'appuie pas sur cette prémisse que tous les élèves peuvent atteindre des niveaux élevés, et que c'est pour eux une nécessité. Je ne saurais trop insister sur l'importance qu'il y a à exprimer clairement l'attente selon laquelle tous les élèves devraient recevoir un enseignement satisfaisant aux mêmes normes. L'enquête PISA montre que c'est possible dans toutes sortes de contextes culturels et que les progrès dans ce sens peuvent être rapides.

---

5. Approuvée le 17 avril 2008 par l'Union chrétienne-démocrate (CDU) et les Verts (GAL) dans leur contrat de coalition gouvernementale, la réforme de la structure du système scolaire de la ville-État de Hambourg a été adoptée par le Parlement de la ville le 7 octobre 2009. Elle a été modifiée de façon substantielle par un référendum d'initiative populaire, le 18 juillet 2010.

---

## Fixer et définir des attentes élevées

---

L'adoption de normes peut rendre les systèmes d'éducation très performants de plusieurs façons : en déterminant des contenus rigoureux, ciblés et cohérents ; en limitant les chevauchements de programmes entre les niveaux de scolarité ; en réduisant les variations dans la façon dont les établissements dispensent les programmes ; et, plus important encore peut-être, en réduisant l'iniquité entre les groupes socio-économiques.

La plupart des pays ont intégré des normes dans leurs programmes et souvent, également, dans les examens externes que les élèves doivent couramment passer au secondaire avant d'entrer sur le marché du travail ou de poursuivre leurs études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves des systèmes d'éducation qui utilisent les examens externes normalisés obtiennent un score supérieur de 16 points à celui des élèves des systèmes d'éducation qui n'y ont pas recours<sup>6</sup>. Mais se tromper dans la conception des examens peut affecter les systèmes d'éducation, que cela restreigne le champ de ce qui est valorisé ou enseigné ou encourage à recourir au survol des notions, au bachotage ou à la triche.

Il est à noter que la plupart des systèmes d'éducation les plus performants dans l'enquête PISA mettent l'accent sur l'acquisition de capacités de raisonnement complexes et de très haut niveau, et, pour un grand nombre d'entre eux, sur l'application de ces capacités de raisonnement à des problèmes concrets. Dans ces pays, les enseignants cherchent sans cesse à comprendre et à encourager à la réflexion en posant aux élèves des questions telles que : Qui a raison ? Comment le sais-tu ? Peux-tu expliquer pourquoi cette personne a raison ?

La réorganisation des matières traditionnelles en « domaines d'apprentissage » menée à Shanghai illustre bien ces efforts. Mais c'est la Finlande qui est allée le plus loin à cet égard, avec un système d'éducation aujourd'hui largement « transversal », qui exige à la fois des élèves et des enseignants qu'ils pensent et travaillent en transcendant les limites des matières scolaires<sup>7</sup>.

C'est pourquoi les tests à choix multiples corrigés par ordinateur ne constituent pas le principal mode d'examen dans certains pays très performants. Ils recourent également aux questions à

---

6. Voir graphique IV.2.6a dans OCDE, 2013b.

7. <<http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>>.

développement, aux oraux, et la note finale tient parfois compte de travaux qui ne pourraient pas être produits lors d'une épreuve limitée dans le temps.

Simultanément, certains pays redoublent d'efforts pour améliorer la rigueur et la comparabilité des examens. J'ai été membre du conseil consultatif qui a créé un examen commun à tous les élèves qui terminent leurs études en Rhénanie-du-Nord–Westphalie, le plus grand *Land* allemand, et j'ai vu comment les décideurs publics et les experts se sont démenés pour passer d'examens écrits purement scolaires à des formes d'évaluation plus standardisées, sans sacrifier ni la pertinence ni l'authenticité.

De prime abord, il peut sembler difficile de concilier les objectifs de validité et de comparabilité, ainsi que les objectifs de pertinence et de fiabilité, mais de nombreux pays ont fait des progrès considérables dans la conception de systèmes d'examen de grande qualité qui tirent parti des mérites des examens à fort enjeu tout en en atténuant les risques.

L'un des pays qui m'a le plus surpris par sa capacité à changer sa culture en matière d'examens est la Fédération de Russie. Pendant longtemps, les Russes avaient perdu confiance dans les diplômés et les résultats des examens à cause de la fraude et des abus commis lors des épreuves. Pendant plus d'une décennie, la Russie s'est attaquée avec détermination à ces problèmes, si bien qu'aujourd'hui l'examen d'État unifié constitue un moyen avancé et transparent d'évaluer les résultats d'apprentissage des élèves.

Pour commencer, la Russie n'est pas tombée dans le piège consistant à sacrifier la validité à l'efficacité, ou la pertinence à la fiabilité, ce qu'ont fait de trop nombreux systèmes d'examen. Il n'y a pas de grilles à cocher et peu de questions à choix multiple. Au contraire, il s'agit de tâches à réponse construite ouverte qui exigent souvent des réponses longues, l'accent portant sur l'acquisition de connaissances poussées, sur des capacités de raisonnement complexes et de très haut niveau, et, de plus en plus, sur l'application de ces capacités à des problèmes concrets.

Mais la plus grande réussite de cet examen d'État unifié est d'avoir restauré la confiance dans l'éducation et les examens. La confiance ne se décrète pas, pas plus qu'elle n'apparaît d'elle-même. La confiance est au moins autant le résultat de la conception d'un système d'examen qu'une condition préalable à la tenue d'un examen.

Comment la Russie s'y est-elle prise? Tout d'abord, elle a investi dans une mesure de sécurité dernier cri, aujourd'hui utilisée dans tout le pays. Les feuilles d'examen sont assemblées et imprimées dans la salle où a lieu l'examen, sous les yeux des élèves et des examinateurs, devant la lentille d'une caméra à 360 degrés qui surveille et enregistre tout le processus d'examen.

À la fin, les feuilles d'examen sont scannées, numérisées et anonymisées, toujours sous l'œil des élèves. Les réponses à développement plus complexes qui ne peuvent pas être notées par des machines sont corrigées au niveau central par des experts indépendants spécialement formés, dont la fiabilité fait l'objet de contrôles approfondis. Bien sûr, il entre toujours une part de jugement dans la correction d'un texte. Alors, comment les élèves peuvent-ils être confiants que leur note est équitable? Ils peuvent le vérifier par eux-mêmes: l'ensemble des copies corrigées sont mises en ligne et tous les élèves y ont accès. S'ils ne sont pas satisfaits de leur note, les élèves peuvent la contester, mais seul un faible pourcentage d'entre eux le font chaque année. Les écoles, elles aussi, peuvent consulter leurs résultats aux examens et en faire le suivi. Si les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement et les employeurs russes font maintenant bien davantage confiance à la scolarité et aux examens, cela ne doit donc rien au hasard.

## **Les examens : une étape vers les certifications**

Dans certains pays, après les examens, des journaux publient les questions posées et le ministère donne des exemples des réponses les mieux notées. Ainsi, tant les élèves que les parents et les enseignants voient ce qu'on considère comme un travail de grande qualité, qui répond aux normes définies, et auquel les élèves peuvent comparer leur propre travail.

Souvent, ces examens sont liés aux systèmes nationaux de certification. Dans les pays qui ont un système de ce type, pour pouvoir passer au niveau d'éducation supérieur ou entamer une carrière dans un domaine particulier, il faut montrer qu'on est qualifié pour le faire. Dans ces systèmes, chacun sait quelles sont les exigences à remplir, qu'il s'agisse des matières étudiées ou du niveau à atteindre, pour obtenir une certification.

En Suède, comme dans certains autres pays du nord de l'Europe, les systèmes de certification sont modulaires et conçus de telle sorte qu'il n'est jamais trop tard pour obtenir une certification donnée. Dans de tels systèmes, on ne peut pas dire que quelqu'un a échoué à ses examens, on peut seulement dire qu'il ne les a pas encore réussis. Ce n'est peut-être

pas une coïncidence si la Suède est également le pays de l'OCDE où les apprenants adultes ont le plus de latitude concernant ce qu'ils apprennent, la façon dont ils l'apprennent, le lieu où ils l'apprennent et le moment où ils l'apprennent ; cela se traduit par les taux de participation des adultes aux activités de formation, formelles et non formelles, les plus élevés de tous les pays de l'OCDE<sup>8</sup>. Les adultes suédois sont aussi parmi les plus compétents au monde en littérature et en numératie (voir OCDE, 2013a).

Dans de tels systèmes, où il n'est jamais trop tard pour obtenir une certification, les examens sont toujours offerts et les normes ne sont jamais abaissées ni supprimées. Les élèves savent qu'ils doivent suivre des cours difficiles et étudier assidûment pour obtenir une certification. Il ne leur suffit pas de travailler pendant une durée requise pour pouvoir passer à l'étape suivante. Dans ces systèmes, les enjeux sont importants pour les élèves, alors qu'ils sont généralement faibles ou inexistantes pour les enseignants.

Comme en règle générale les examens sont corrigés à l'extérieur, l'enseignant, l'élève et les parents ont le sentiment d'être dans le même camp et de travailler dans le même but. Il est rare que les parents demandent à l'administration de l'établissement de changer la note de leur enfant, situation qui met aux prises l'enseignant, pour qui certaines normes doivent être respectées, et les parents, qui veulent le meilleur avenir possible pour leur enfant. Les parents et les élèves savent que ni l'enseignant ni l'administration ne peuvent changer une note, et que la seule façon pour l'élève de l'améliorer est d'étudier.

Certes, des examens à fort enjeu peuvent amener à se focaliser sur la préparation des tests, au détriment d'un véritable apprentissage, favoriser le développement de grandes entreprises privées de cours particuliers, qui bénéficient généralement aux riches, et inciter à tricher. De tels risques existent, mais on peut les atténuer.

Les parents et les professionnels de l'éducation soutiennent parfois que passer des tests peut accroître le stress des élèves sans améliorer leur apprentissage. En particulier, les tests standardisés susceptibles de déterminer leur avenir – l'accès à un programme d'enseignement donné ou l'entrée à l'université, par exemple – peuvent être une source de stress et miner la confiance en soi des élèves. Mais, comme le montre l'analyse des données de l'enquête PISA, la fréquence des tests, telle qu'en font état les chefs d'établissement, n'est pas corrélée au niveau

8. Voir tableau C6.1a dans OCDE, 2017a.

de stress lié aux tests tel qu'en font état les élèves (voir OCDE, 2017i). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les niveaux de stress lié aux tests dont font part les élèves scolarisés dans des établissements imposant au moins une fois par mois des tests standardisés ou mis au point par les enseignants étaient similaires à ceux de leurs homologues scolarisés dans des établissements où les évaluations sont moins fréquentes<sup>9</sup>. La relation entre la performance des élèves et la fréquence à laquelle les pays ou les établissements les évaluent est également faible.

En fait, les données montrent que la probabilité de ressentir du stress est plus liée à l'expérience que vivent les élèves à l'école qu'à la fréquence à laquelle ils sont évalués. Par exemple, dans l'enquête PISA, les élèves faisaient état d'un niveau de stress moins élevé lorsque leurs enseignants leur apportent davantage de soutien ou adaptent les cours à leurs besoins. Les élèves disaient être plus stressés lorsqu'ils ont le sentiment que leurs enseignants ne les traitent pas de façon équitable, par exemple en les notant plus sévèrement que les autres élèves, ou lorsqu'ils ont l'impression que les enseignants les jugent moins intelligents qu'ils ne le sont.

## Les examens : un facteur dans la conception des programmes

Les normes éducatives et les examens sont le point de départ du système pédagogique, et non son terme. La question-clé est de savoir comment ces normes et ces examens se traduisent dans le programme, dans le matériel pédagogique et, au bout du compte, dans les pratiques pédagogiques. Je suis souvent surpris du peu d'attention et de ressources que les pays consacrent à la conception des programmes et du matériel pédagogique, ainsi qu'à leur mise en adéquation avec les objectifs et les normes d'éducation, le perfectionnement des enseignants et les examens.

Il n'est pas rare de constater qu'un petit nombre d'universitaires et de responsables publics définissent ce que des millions d'élèves auront à apprendre. Souvent, ils défendent le champ et l'intégrité de leur discipline plutôt que de prendre en compte ce que les élèves ont besoin de savoir et doivent être capables de faire pour réussir dans le monde de demain. Quand j'étudiais les programmes nationaux de mathématique pour concevoir le cadre d'évaluation de l'enquête PISA 2003, je me suis souvent demandé pourquoi ces programmes accordaient autant

---

9. Il est évidemment possible que le stress lié aux tests soit provoqué par des aspects des tests autres que leur fréquence, que ne cernent pas les questionnaires de l'enquête PISA.

d'attention à l'enseignement de choses telles que la trigonométrie et le calcul différentiel. Ce n'est pas dans la structure interne de la discipline que réside la réponse, ni dans la progression pédagogique qui a le plus de sens pour les élèves, ni dans la façon dont on utilise les mathématiques dans le monde d'aujourd'hui. Cela tient à la façon dont, il y a des générations, les gens utilisaient les mathématiques pour mesurer la taille de leurs champs ou faire des calculs compliqués qui ont depuis longtemps été numérisés.

Comme le temps d'apprentissage des élèves est limité et que nous semblons incapables de ne plus enseigner des choses qui ont peut-être cessé d'être pertinentes, les jeunes se retrouvent prisonniers du passé et les établissements d'enseignement perdent l'occasion de développer chez les élèves des connaissances, des compétences et des traits de personnalité qui sont importants pour leur réussite.

À la fin des années 1990, le Japon s'est attaqué à la question en réduisant de près d'un tiers le contenu du programme national afin de faire de la place pour un apprentissage plus approfondi et interdisciplinaire. Si les enseignants étaient en général d'accord avec les objectifs de cette réforme, appelée *yutori kyoiku*<sup>10</sup>, le soutien que le gouvernement et les autorités scolaires locales leur ont apporté pour les atteindre était insuffisant.

De plus, les enseignants du secondaire, en particulier, avaient des réticences à s'écarter de pratiques qui s'étaient révélées efficaces dans le passé et que le système d'examen japonais valorisait. Quand les résultats de l'enquête PISA 2003 ont montré un recul des performances des élèves japonais en mathématiques, les parents ont cessé de croire que le programme réformé préparait leurs enfants aux défis de l'avenir. Ils se sont alors de plus en plus tournés vers le soutien scolaire privé pour combler ce qu'ils percevaient comme un manque dans l'éducation de leurs enfants. Une bonne partie des gens ignoraient qu'entre 2006 et 2009, le Japon était le pays où les capacités des élèves à résoudre les types de tâches non structurées à réponse construite ouverte, qu'on retrouve dans PISA, s'étaient le plus vite améliorées. Ces tâches faisaient appel au type de compétences – créativité et esprit critique – que la réforme *yutori* avait cherché à renforcer. Mais la pression pour revenir sur la réforme s'est accentuée, et, ces dernières années, le contenu du programme est redevenu dominant.

10. Voir <<https://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trends-education-reform>>.



D'autres pays ont répondu aux nouvelles exigences quant à ce que les élèves devraient apprendre en ajoutant toujours plus de contenus à leur programme, avec pour résultat que les enseignants doivent passer à travers une grande quantité de contenus sans vraiment pouvoir les approfondir. Si ajouter des contenus est un moyen facile de montrer que le système d'éducation s'adapte aux nouvelles exigences, il est par contre très difficile de réduire les contenus des systèmes pédagogiques.

Les parents s'attendent souvent à ce que leurs enfants apprennent ce qu'ils ont eux-mêmes appris, et ils peuvent assimiler une réduction des contenus à une baisse des normes éducatives. Le travail des enseignants devient plus exigeant quand le programme est moins détaillé et moins prescriptif, et qu'il exige donc un investissement plus important pour approfondir la compréhension des élèves.

J'ai fait ce constat de première main dans le cadre du PISA. À la suite de la crise financière de 2008, les décideurs publics ont cherché à renforcer l'éducation financière à l'école et ont demandé que ces compétences soient également testées dans l'évaluation PISA. L'hypothèse était qu'accroître l'éducation financière se traduirait par de meilleures performances en culture financière. Mais lorsqu'ils furent publiés en 2014 (voir OCDE, 2014b et OCDE, 2017e), les premiers résultats n'ont montré aucune relation entre la littératie financière des élèves et l'importance de l'éducation financière qu'ils avaient reçue. Ce sont les élèves de Shanghai qui obtenaient les meilleurs résultats en culture financière, alors que les écoles n'y dispensaient guère d'éducation financière. Le secret du succès de Shanghai dans ce domaine tenait à ce que les écoles cultivent une compréhension conceptuelle approfondie et le raisonnement complexe en mathématiques. Comme ils pouvaient raisonner comme des mathématiciens, et comprenaient le sens de concepts tels que la probabilité, le changement et le risque, les élèves de Shanghai n'avaient aucune difficulté à transférer et à appliquer leurs connaissances dans des contextes financiers mal connus.

Tout cela souligne combien il est important de réunir les meilleurs cerveaux d'un pays – les plus grands experts du domaine concerné, mais aussi ceux qui comprennent la façon dont les élèves apprennent, ainsi que ceux qui ont une bonne notion de la demande et de l'utilisation des connaissances et des compétences dans le monde réel – afin de définir et de réévaluer régulièrement quels sujets devraient être enseignés, et dans quel ordre les aborder au fil de la scolarité.

D'où l'importance que revêt la façon dont les normes éducatives s'inscrivent dans des cadres pédagogiques bien pensés pouvant guider le travail des enseignants et des éditeurs de livres scolaires. Les capacités de raisonnement complexe devraient faire l'objet d'examens rigoureux évaluant dans quelle mesure les élèves ont satisfait aux normes dans l'ensemble du programme de base ; et un système de passerelles, fondé sur ces examens, devrait être élaboré comme partie intégrante d'un système de certification bien conçu.

Il est également capital que les systèmes d'éducation s'appuient sur ce que les sciences de l'apprentissage nous disent de la façon dont les élèves apprennent et progressent, et pas simplement sur les disciplines enseignées. Par exemple, le programme défini par Singapour comprend une progression des apprentissages explicite. À mesure qu'ils avancent dans leur scolarité, passant du primaire au secondaire, puis au post-secondaire, on s'attend à ce que les élèves commencent par faire la distinction entre le bien et le mal, puis comprennent ce qu'est l'intégrité morale et, enfin, défendent ce qui est juste. De la même façon, on s'attend à ce que les enseignants aident leurs élèves, dans un premier temps, à connaître leurs forces et leurs faiblesses, puis à croire en leurs capacités et à être capables de s'adapter au changement et, enfin, à faire preuve de résilience face à l'adversité. On s'attend à ce que les élèves commencent par coopérer et échanger avec les autres, avant de travailler en équipe et de faire preuve d'empathie à l'égard des autres, puis de collaborer avec des gens de différentes cultures et d'être socialement responsables. On s'attend à ce qu'ils aient une grande curiosité à l'école primaire, fassent preuve de créativité et de curiosité intellectuelle au secondaire, et soient novateurs et débordent d'initiative au tertiaire. On s'attend à ce que les enseignants aident leurs élèves à être capables de penser par eux-mêmes et de s'exprimer avec assurance, puis à apprécier la diversité des opinions et de communiquer efficacement et, enfin, à faire preuve d'esprit critique et à communiquer de façon convaincante. Surtout, à mesure qu'ils progressent, les élèves devraient commencer par tirer de la fierté de leur travail, avant d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage, puis de rechercher l'excellence.

Il est étonnant qu'il ait fallu attendre la décennie actuelle pour que les pays s'orientent vers une conception des programmes plus délibérée et systématique. Cette évolution a été en grande partie inspirée par les travaux de gens tels que Charles Fadel et son Centre pour la refonte des programmes (*Center for Curriculum Redesign*),

à Harvard (voir Fadel, Trilling et Bialik, 2015). Ce tournant se traduit également dans le projet Éducation 2030 de l'OCDE sur la conception des programmes scolaires, que nous avons lancé en 2016. Après avoir refusé pendant des années de discuter des programmes dans une perspective internationale (considérant en général qu'ils relevaient exclusivement de leur politique intérieure), les pays membres ont confié à l'OCDE la mission d'élaborer un cadre mondial novateur en matière de conception des programmes. Ils ont pris conscience d'un écart grandissant entre ce que la société attend de l'éducation et ce qu'accomplissent les institutions éducatives actuelles, et de la nécessité de mener un effort international concerté pour réduire cet écart.

---

## **Recruter et retenir des enseignants de grande qualité**

---

Nous exigeons beaucoup de nos enseignants. Nous exigeons d'eux qu'ils aient une pleine et profonde compréhension de ce qu'ils enseignent et de ceux à qui ils l'enseignent, car le savoir et l'intérêt qui les animent sont déterminants pour l'apprentissage des élèves. Cela suppose qu'ils aient des connaissances professionnelles (sur une discipline, sur le programme de cette discipline et sur la façon dont les élèves apprennent cette discipline, par exemple) ainsi que des connaissances touchant les pratiques professionnelles, afin de pouvoir créer le type d'environnement d'apprentissage qui permet de bons résultats d'apprentissage. Cela suppose également qu'ils aient des compétences d'investigation et de recherche qui leur permettent d'apprendre tout au long de leur vie et d'évoluer au plan professionnel. Les élèves ont peu de chance de devenir des apprenants à vie si ce n'est pas ainsi qu'ils voient leurs enseignants.

Mais ce que nous attendons de nos enseignants va bien au-delà de leur description de poste. Nous attendons également d'eux qu'ils soient passionnés, à l'écoute et attentionnés, qu'ils encouragent les élèves à s'engager et à être responsables, qu'ils répondent aux besoins d'élèves issus de différents milieux, tout en promouvant la tolérance et la cohésion sociale, qu'ils évaluent et commentent systématiquement les acquis des élèves, qu'ils veillent à ce que chaque élève se sente valorisé et bien intégré, et qu'ils favorisent l'apprentissage collaboratif. Et nous attendons

des enseignants eux-mêmes qu'ils collaborent et travaillent en équipes, ainsi qu'avec les parents et d'autres établissements, afin de définir des objectifs communs et de planifier et suivre les progrès accomplis sur la voie de leur réalisation.

Ces caractéristiques font du travail des enseignants un travail différent et plus exigeant que celui des autres professionnels. Comme l'explique Oon Seng Tan (voir Tan, 2017), le président du prestigieux Institut national d'éducation (*National Institute of Education*) de Singapour, les enseignants doivent être des experts de la multiplicité des tâches, car ils doivent répondre en même temps aux besoins d'un grand nombre d'apprenants différents. La dynamique de classe dans laquelle ils travaillent est toujours imprévisible et exige d'eux qu'ils réagissent instantanément. Tout ce que fait un enseignant, même lorsqu'un seul élève est concerné, il le fait sous les yeux de tous les autres élèves, et cela peut déterminer la façon dont il sera dès lors perçu dans l'établissement.

La plupart des gens gardent le souvenir d'au moins un de leurs enseignants qui s'est vraiment intéressé à eux et à leurs aspirations, qui les a aidés à comprendre qui ils sont et à découvrir leurs passions, et qui leur a appris comment aimer apprendre.

Pour moi, c'est une chose entendue que la qualité du système scolaire n'excède jamais la qualité de ses enseignants. Le plus grand défi pour les systèmes d'éducation consiste donc à attirer, perfectionner et retenir les meilleurs enseignants. Pour le relever, les pouvoirs publics peuvent s'intéresser à ce que font les entreprises pour former leurs équipes. Les entreprises savent qu'elles doivent porter attention à la façon dont est constitué le bassin au sein duquel elles recrutent et sélectionnent leur personnel; au type de formation initiale que suivent leurs recrues avant de solliciter un emploi; à la façon d'encadrer ces recrues et de les intégrer dans leur service; au type de formation continue dont bénéficient leurs employés; à la façon dont leur rémunération est structurée; à la façon dont elles récompensent leurs employés les plus performants et améliorent la performance de leurs employés en difficulté; et aux occasions de promotion et de responsabilisation qu'elles offrent aux plus performants.

## **Attirer des enseignants de grande qualité**

L'une des premières choses que j'ai apprises en étudiant la façon dont les systèmes d'éducation très performants recrutent leurs enseignants est qu'ils rendent la profession enseignante exclusive et l'enseignement inclusif.

Lorsqu'une industrie ou une organisation recrute des professionnels, elle met tout en œuvre pour constituer un bassin d'employés potentiels issus du segment le plus performant de la population. La plupart des entreprises et des industries s'en remettent pour l'essentiel aux écoles et aux universités ainsi qu'au système d'examen pour effectuer ce tri à leur place. Au Japon, c'est ce que font les grands ministères lorsqu'ils décident de recruter des diplômés de l'Université de Tokyo, et c'est également ce que font les grandes firmes de Wall Street qui privilégient les diplômés de Harvard, Yale et Stanford. Si les entreprises ciblent ces institutions, c'est parce qu'elles estiment que celles-ci sont douées pour reconnaître les jeunes gens les plus talentueux, non parce que leurs diplômés ont des savoirs ou des compétences spécifiques. Comme aucune d'entre elles ne peut se permettre de recruter tout son personnel parmi les meilleurs diplômés, les entreprises structurent également leurs activités de façon à pouvoir placer les meilleurs aux postes-clés et ceux qui sont peut-être un peu moins bons à des postes de soutien. Et, le plus souvent, elles recourent à des structures de carrière leur permettant de tirer le meilleur parti des plus qualifiés.

Comment se forme alors le bassin où une industrie sélectionne ses employés? Cela résulte généralement de la combinaison du statut social associé à l'emploi, de ce qu'un candidat estime pouvoir apporter une fois qu'il sera en poste, et de la mesure dans laquelle le travail est financièrement et intellectuellement stimulant.

Le statut associé à la profession enseignante dans un pays donné a un effet considérable sur les personnes qu'elle attire. En Finlande, l'enseignement est une profession très sélective, constituée d'enseignants très qualifiés et bien formés présents dans l'ensemble du pays. Peu de professions ont meilleure réputation en Finlande. Dans les cultures de tradition confucéenne, les enseignants jouissent depuis longtemps d'un statut bien plus élevé que la plupart de leurs homologues des pays occidentaux. Dans certains pays d'Asie de l'Est, c'est même la loi qui fixe le niveau de rémunération des enseignants, ce qui garantit que les enseignants font partie des fonctionnaires les mieux rémunérés.

Au Royaume-Uni, à son arrivée au pouvoir, le gouvernement travailliste de Tony Blair a fait face à l'une des pires pénuries d'enseignants de l'histoire britannique. Cinq ans plus tard, il y avait huit candidatures pour chaque ouverture de poste. Ce retournement tenait dans une certaine mesure à la revalorisation du salaire de début de carrière ainsi qu'à des changements significatifs apportés à l'environnement de travail

des enseignants. Mais le recours à un programme de recrutement et de publicité bien conçu et efficace a également joué un rôle important (voir Barber, 2008).

Singapour recourt à une approche élaborée pour améliorer la qualité de son bassin de candidats à la formation des enseignants. Le gouvernement sélectionne avec soin les candidats, puis, tout au long de leur formation initiale, leur verse une allocation mensuelle qui soutient la comparaison avec le salaire mensuel des jeunes diplômés dans d'autres domaines. En contrepartie, ces futurs enseignants doivent s'engager à enseigner pendant au moins trois ans. Singapour surveille également de près les salaires d'embauche et ajuste en conséquence les salaires des nouveaux enseignants afin que l'enseignement soit financièrement aussi attractif que les autres professions aux yeux des candidats les plus qualifiés. Selon les données de l'enquête PISA, les établissements d'enseignement de Singapour ont comparativement peu de marge de manœuvre concernant les décisions d'embauche. Mais le chef de l'établissement auquel sont rattachés les élèves-enseignants siège au comité de recrutement et intervient dans ces décisions, bien conscient que de mauvaises décisions d'embauche peuvent se traduire par 40 ans d'enseignement médiocre. Ce qui est en jeu, c'est donc le succès du système, et non celui de tel ou tel établissement.

S'il est relativement facile d'améliorer l'attractivité financière de l'enseignement, le rendre plus attractif au plan intellectuel est généralement plus difficile. Or, c'est essentiel pour attirer des personnes très talentueuses, car bon nombre de ceux qui entrent dans l'enseignement le font pour apporter leur contribution à la société. C'est difficile cependant parce que cela dépend de la façon dont le travail des enseignants est organisé, des possibilités d'épanouissement professionnel qui leur sont offertes, ainsi que de la considération que la profession et la société dans son ensemble accordent à leur travail (**figure 3.1**). À cet égard, il est remarquable que l'excellence au sein de la profession enseignante ne soit pas davantage reconnue et récompensée au plan international. En 2016, alors que l'industrie du cinéma organisait la 88<sup>e</sup> cérémonie des Oscars, c'était seulement la première année qu'était décerné le *Global Teacher Prize* (<<http://www.globalteacherprize.org/about/>>).

Mais, comme le montre l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), nulle part les enseignants ne comptent parmi le tiers le plus performant d'adultes diplômés de l'enseignement supérieur (voir le chapitre 2 et la **figure 2.5A**). En réalité, le niveau des enseignants est remarquablement similaire à celui de l'employé type diplômé de

l'enseignement supérieur ou de l'université. Plus intéressant encore, les progrès les plus rapides ont eu lieu dans certains des pays (la Pologne, notamment) où la comparaison en matière de compétences n'est pas à l'avantage des enseignants, que ce soit par rapport au niveau international ou au diplômé type de l'enseignement supérieur. Cela montre que l'amélioration de l'éducation ne passe pas uniquement par le recrutement des meilleurs diplômés ; les investissements faits dans la formation professionnelle continue des enseignants sont au moins aussi importants.

## **Former des enseignants de grande qualité**

Qu'est-ce qu'un enseignant efficace ? Les chercheurs en éducation Thomas L. Good et Alyson L. Lavigne (voir Good, 2018) résumant ainsi certaines des caractéristiques essentielles de ces enseignants : ils croient que leurs élèves sont capables d'apprendre et qu'ils sont eux-mêmes capables d'enseigner ; ils consacrent la plus grande partie de leur temps de classe à l'enseignement ; ils organisent leur classe et maximisent le temps d'apprentissage des élèves ; ils enseignent le programme à un rythme soutenu en procédant par petits pas ; ils utilisent des méthodes pédagogiques actives ; et ils enseignent jusqu'à ce que les élèves maîtrisent ce qui leur est enseigné.

Mais comment former de tels enseignants ? Je ferais une analogie avec la nature : alors que les grenouilles pondent une multitude d'œufs pour qu'un certain nombre de têtards survivent et forment une nouvelle génération de grenouilles, les canards ne pondent qu'un petit nombre d'œufs, qu'ils couvent et protègent du froid jusqu'à leur éclosion, puis ils défendent leurs canetons à tout prix. En un sens, ces deux stratégies de reproduction reflètent bien les deux grandes approches suivies en matière de formation des enseignants. Dans certains pays, cette formation est ouverte à tous, mais elle devient souvent une solution de dernier recours, marquée par un taux de décrochage élevé. Dans d'autres pays, au contraire, la formation des enseignants est très sélective, et les ressources investies servent à aider les candidats admis à devenir des enseignants de qualité.

Dans beaucoup de systèmes d'éducation très performants, les enseignants ne sont plus recrutés dans un grand nombre d'établissements de formation spécialisés, peu considérés et peu sélectifs, mais dans un nombre relativement plus faible d'établissements sis dans les universités, aux critères d'admission relativement exigeants et jouissant d'une considération relativement plus grande au sein de l'université. En plaçant

ainsi la barre plus haut, ces pays découragent les jeunes peu qualifiés de devenir enseignants. Ils ont compris que des jeunes qui peuvent aspirer à d'autres professions mieux considérées sont peu susceptibles d'opter pour une profession qui est facile d'accès aux yeux de la société et donc attrayante pour des personnes qui ne pourraient pas entrer dans une profession plus exigeante.

En Finlande, la formation des enseignants est devenue l'un des programmes de formation les plus prestigieux. Chaque année, il y a généralement neuf candidats pour une place ; ceux qui ne sont pas sélectionnés peuvent toujours devenir avocats ou médecins. L'évaluation des candidats porte sur leur dossier scolaire du secondaire et leurs résultats à l'examen de fin d'études, mais la sélection la plus rigoureuse a lieu ensuite. Une fois sélectionnés sur la base de leurs résultats scolaires, les candidats sont observés dans une situation d'enseignement et ils passent une entrevue. Seuls sont retenus les candidats qui, outre un excellent dossier scolaire, ont des aptitudes évidentes à l'enseignement.

En Finlande, on a rendu l'accès à la profession plus sélectif et accordé aux enseignants davantage d'autonomie et de pouvoir concernant leurs classes et leurs conditions de travail ; la combinaison de ces deux facteurs a contribué à améliorer le statut social de la profession. L'enseignement est maintenant l'une des carrières les plus prisées aux yeux des jeunes Finlandais. Les enseignants finlandais ont gagné la confiance des parents et de la société en général, notamment en leur montrant qu'ils peuvent aider tous les élèves ou presque à devenir de bons apprenants.

Les systèmes éducatifs les plus performants s'efforcent également de faire évoluer les programmes de formation initiale à l'enseignement vers un modèle qui vise moins la formation d'universitaires que la préparation de professionnels œuvrant dans la classe – les enseignants ayant accès plus tôt aux établissements et y passant plus de temps, tout en étant mieux et davantage soutenus. Ces programmes mettent également davantage l'accent sur le développement de compétences permettant aux enseignants d'identifier les élèves en difficulté de façon précoce et précise, et d'adapter leur enseignement en conséquence. On attend des futurs enseignants qu'ils puissent avec confiance dans un large éventail de pédagogies novatrices – expérientielles, participatives, fondées sur l'image ou l'investigation.



Dans certains pays, l'enseignement des compétences en recherche fait partie de la formation initiale des enseignants. On attend des enseignants, en tant qu'apprenants à vie, qu'ils utilisent ces compétences pour remettre en question les idées établies de leur époque et contribuer à l'amélioration des pratiques professionnelles. La dimension de la recherche fait partie intégrante de ce qu'est la profession d'enseignant. En Finlande, au terme de sa formation initiale, chaque enseignant doit rédiger une thèse de recherche de niveau master. Et comme la Finlande est en pointe dans la conception de programmes favorisant la créativité et l'innovation, le travail des enseignants offre beaucoup des attraits des professions qui impliquent recherche, développement et conception.

L'un des plus grands défis pour l'avenir est d'apprendre à mieux reconnaître les enseignants pour ce qu'ils savent et peuvent faire, plutôt que pour la façon dont ils sont devenus enseignants. Depuis un moment, je suis avec une grande attention le réseau *Teach for All*. Les organisations qui constituent ce réseau ont une aspiration : amener les futurs leaders prometteurs issus de toutes les disciplines et carrières à enseigner pendant au moins deux ans dans des établissements en grand besoin et à promouvoir leur vie durant la qualité et l'équité dans l'éducation.

Peu après être entré dans son conseil d'administration, j'ai participé à la première conférence annuelle de *Teach First*, organisée à Londres en 2012, où j'ai donné une conférence intitulée « Comment transformer 10 000 classes ». J'ai entendu de nombreuses personnes raconter comment elles avaient renoncé à une carrière de premier plan pour rallier le corps enseignant afin de changer la vie d'enfants défavorisés. Il y avait plus impressionnant encore : le récit de jeunes participants qui avaient conçu des cours destinés aux enseignants et qu'ils donnaient chaque année à 400 enseignants du Nigeria, un pays presque dépourvu d'infrastructures de formation dans ce domaine. Une participante originaire de Chine expliquait comment elle avait collaboré avec les autorités locales pour créer une expertise d'enseignement dans des régions rurales isolées où le besoin était criant.

Wendy Kopp, fondatrice de *Teach For America* il y a plus de deux décennies, raconte l'évolution qu'a connue *Teach For All* depuis qu'elle l'a cofondé, en 2007. Ce qui était à l'origine un petit groupe d'entrepreneurs sociaux venant d'une poignée de pays qui partageaient le même engagement en faveur de l'équité dans l'éducation est devenu un réseau mondial regroupant aujourd'hui 47 organisations partenaires indépendantes qui s'efforcent de faire émerger un leadership collectif dévoué

à l'éducation des enfants les plus vulnérables. *Teach For America*, la première de ces organisations à avoir vu le jour, représente aujourd'hui une communauté de plus de 50 000 enseignants, actuels et passés, dont 80% continuent de travailler dans le domaine de l'éducation ou dans des communautés manquant de ressources. Elle rassemble actuellement plus de 6 500 participants qui enseignent à près de 400 000 élèves à travers les États-Unis, tandis que ses anciens mettent en œuvre des changements durables à titre d'enseignants, de chefs d'établissement, de directeurs de conseil scolaire, de décideurs publics et d'entrepreneurs sociaux. *Teach First*, l'organisation partenaire la plus ancienne après *Teach For America*, déploie à l'heure actuelle plus de 2 500 enseignants au Royaume-Uni, pour plus de 165 000 élèves. Près de 70% des anciens de *Teach First* travaillent encore dans l'éducation, et l'organisation est reconnue comme un des acteurs-clés de la transformation des écoles publiques de Londres. Dans le cadre du réseau *Teach For All*, des organisations voient le jour et se développent partout dans le monde. Plus de 5 000 enseignants et 6 000 anciens sont actifs hors des États-Unis et du Royaume-Uni.

Selon les détracteurs de ces organisations, il n'y a pas d'autre solution que de suivre la voie traditionnelle – études de premier cycle, formation des enseignants, enseignement dans la classe –, et c'est en partie vrai. Ces critiques sous-estiment peut-être tout simplement le potentiel de créativité qu'offre dans le domaine de l'éducation une telle combinaison de talent, de passion et d'expérience.

Ces programmes sont désormais si attractifs qu'ils attirent parfois les candidats les plus prometteurs, même là où le statut de la profession enseignante se dévalue, ce qui veut tout dire. Ces organisations combinent de bons résultats scolaires et un système de soutien dans lequel les enseignants travaillent ensemble à la conception de bonnes pratiques. Elles offrent également aux enseignants des options avisées d'évoluer au plan professionnel, en tant qu'enseignants ou dirigeants au niveau des écoles ou des systèmes scolaires, ou dans d'autres domaines comme l'élaboration des politiques ou le secteur des entreprises sociales. Le plus frappant, à mes yeux, c'est la vision de transformation sociale qui sous-tend tout ce travail, du leadership des enseignants à l'organisation des communautés. À l'évidence, *Teach for All* n'a pas pour vocation de remplacer la formation traditionnelle des enseignants, mais un grand nombre de ses enseignants ont changé la donne et sont devenus des innovateurs indispensables dans la profession enseignante.

## Mettre à jour les compétences des enseignants

Si nous voulons que les écoles favorisent un apprentissage plus efficace des élèves, nous devons réfléchir plus sérieusement aux moyens d'offrir aux enseignants de meilleures possibilités d'apprentissage. Comment faire de bons enseignants d'excellents enseignants, et ce, de façon cohérente et applicable dans l'ensemble des établissements ?

La formation des enseignants se focalise généralement sur leur formation initiale, c'est-à-dire sur les connaissances et les compétences qu'ils acquièrent avant de commencer à travailler. De même, l'essentiel des ressources consacrées à leur formation sont en général affectées à la formation avant l'emploi. Étant donné les changements rapides que connaît le domaine de l'éducation et les longues carrières que font beaucoup d'enseignants, la formation des enseignants doit être envisagée dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie, leur formation initiale étant la fondation de l'apprentissage continu, non le sommet de leur développement professionnel. Pensons aux défis que posent les innovations technologiques et les nouveaux médias, ou à ceux que doivent relever les enseignants européens avec l'afflux récent de migrants. Il y a quelques décennies, à l'époque où les enseignants d'aujourd'hui étaient formés, aucun programme de formation initiale n'aurait pu prévoir de tels défis.

En 2010, le premier ministre de l'Ontario Dalton McGuinty m'expliquait qu'au lieu d'attendre une nouvelle génération d'enseignants, il investissait dans les établissements et les enseignants actuels, en s'assurant de leur engagement à évoluer et en soutenant leurs progrès. Cela impliquait un renforcement considérable de l'expertise dans les établissements ainsi que des réunions trimestrielles entre responsables du système d'éducation et syndicats d'enseignants, organisations de surintendants des écoles et associations de responsables d'établissement, afin de voir où en était la mise en œuvre des stratégies de réforme.

D'autres pays ont également fait des investissements importants dans la formation continue des enseignants. À Singapour, les enseignants disposent d'un crédit de 100 heures par an de formation continue afin de rester à jour dans leur domaine et d'améliorer leurs pratiques. Des réseaux d'enseignants et des communautés d'apprentissage professionnel encouragent l'apprentissage par les pairs. L'Académie des enseignants de Singapour (*Academy of Singapore Teachers*) a été créée en 2010 pour encourager davantage les enseignants à partager les meilleures pratiques de façon continue. Cependant, le reproche habituel selon

lequel la formation initiale des enseignants ne leur donne pas suffisamment l'occasion de se confronter à des vrais élèves dans de vraies classes se fait également entendre à Singapour. Amener dans les classes les 2 000 enseignants que compte une promotion annuelle est difficile, déstabilisant et coûteux.

Alors, que faire? Faut-il suivre l'exemple des États-Unis et de certains pays européens, où la formation des enseignants est le fruit d'une multitude de décisions prises par des autorités locales qui n'ont aucune idée des répercussions qu'ont leurs choix sur la qualité globale de la profession enseignante au plan national? Ou faut-il s'en remettre à des universités élitistes ouvrant la formation des enseignants à un petit nombre de personnes triées sur le volet, alors qu'autour d'elles les normes nationales s'effondrent? Singapour expérimente des approches très différentes. En plus de stages pratiques de 10 à 22 semaines dans les établissements, l'Institut national de l'éducation (*National Institute for Education*) recourt à la technologie numérique pour intégrer les classes dans la formation initiale des enseignants, en donnant accès en temps réel à une sélection de classes du pays. Il mène également un éventail impressionnant de recherches sur les classes afin d'aider les enseignants à personnaliser leur apprentissage, à gérer la diversité culturelle croissante dans leurs classes et les différents styles d'apprentissage, ainsi qu'à rester au fait des innovations en matière de programme, de pédagogie et de ressources numériques.

À Shanghai, tous les enseignants doivent suivre 240 heures de formation continue au cours d'une période de cinq ans. Et Shanghai n'est pas une exception en Chine. À titre de professeur invité, je donne des cours à l'Université normale de Beijing, la première institution de formation des enseignants du pays. À chaque fois, je suis très impressionné par le professionnalisme des enseignants et leur engagement en faveur de l'amélioration continue, ainsi que par leur vif intérêt pour les pratiques pédagogiques utilisées dans les autres pays.

Pour que la formation continue soit efficace, elle doit être permanente et comporter de l'enseignement, de la pratique et des rétroactions, tout en prévoyant suffisamment de temps pour qu'un suivi puisse être effectué. Les programmes couronnés de succès engagent les enseignants dans des activités d'apprentissage analogues à celles qu'ils emploieront avec leurs élèves.

Souvent, l'essentiel n'est pas tant d'offrir de nombreux cours aux enseignants; cela tient plutôt aux trajectoires de carrière sous-jacentes et à la façon dont celles-ci s'articulent avec le temps passé par les enseignants à travailler ensemble, sous la forme d'une organisation sociale qui, dans le même temps, exige et procure de nouvelles connaissances et compétences. Les programmes performants encouragent la création de communautés éducatives où les enseignants peuvent partager leur expertise et leurs expériences. Les moyens de créer une base de connaissances cumulées à l'échelle de toute la profession suscitent de plus en plus d'intérêt, qu'il s'agisse de renforcer les liens entre la recherche et la pratique ou d'encourager les écoles à se muer en organisations apprenantes.

D'après David Hung, professeur à l'Institut national de l'éducation de Singapour, faire évoluer les convictions des enseignants est le facteur-clé du changement dans l'éducation (voir Hung, 2006). Le défi, selon lui, consiste à concevoir l'enseignement, non plus comme la transmission de connaissances, mais comme la cocréation de connaissances, à passer de l'évaluation sommative au suivi formatif. Cela exige souvent de transformer la peur d'échouer en volonté d'essayer. Les enseignants dont le sentiment d'efficacité personnelle est très fort ou très faible sont moins portés à utiliser les nouvelles compétences qu'ils ont acquises, alors que les plus susceptibles de le faire sont ceux qui ont une confiance moyenne dans leurs capacités. Le sentiment d'efficacité personnelle, quant à lui, est lié aux modes d'organisation du travail: plus les enseignants observent le travail d'autres enseignants en classe, participent à des activités de formation continue en groupe et enseignent conjointement, plus ils ont le sentiment d'être efficaces (figure 3.3; voir OCDE, 2014c).

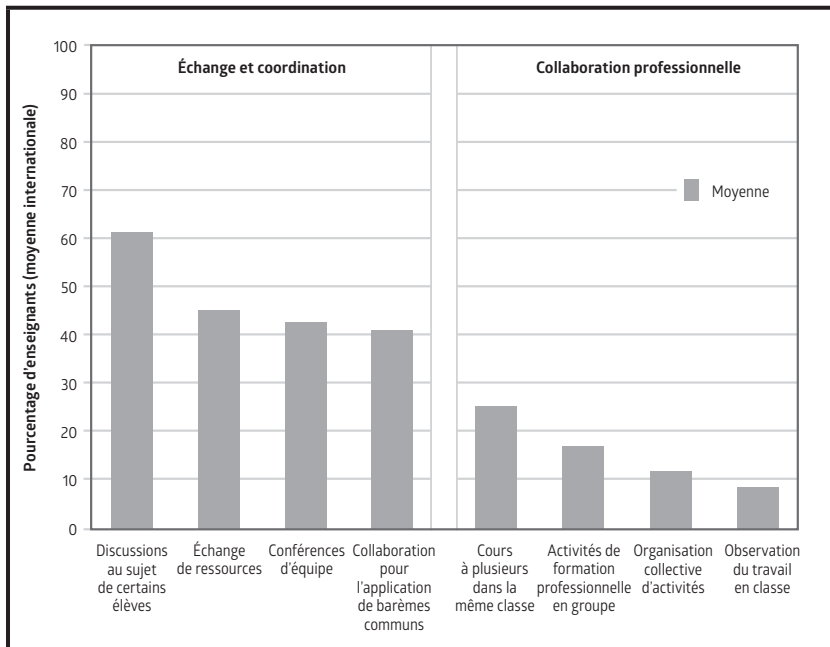
Pourtant, on en sait étonnamment peu sur les façons dont les enseignants continuent d'apprendre tout au long de leur carrière. C'est une des raisons qui m'a poussé à leur donner la parole dans la première Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE. Les premiers résultats, publiés en 2009, ont révélé que, selon leurs dires, le niveau de participation des enseignants aux types d'activités de formation continue habituellement considérés comme les plus efficaces est très faible (voir OCDE, 2009). Les résultats de la deuxième enquête TALIS, menée en 2013 (voir OCDE, 2014c), ont également montré que, si les échanges informels entre les enseignants sont fréquents, qu'ils les coordonnent ou y participent, les types d'activités

de formation continue qui sont le plus liés à l'efficacité des enseignants, comme l'observation du travail en classe et l'étude collective de leçon, ou les cours à plusieurs dans la même classe, demeurent bien plus rares (figures 3.3 et 3.4).

FIGURE 3.3

**Parmi les enseignants, les échanges informels sont plus courants qu'une collaboration professionnelle approfondie**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire indiquant se livrer aux activités suivantes au moins une fois par mois



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 6.15.

Selon les conclusions de l'enquête TALIS, les activités de formation continue qui ont un effet sur les pratiques pédagogiques des enseignants sont celles qui ont lieu dans les établissements et qui les amènent à travailler en collaboration au sein d'un groupe. Les enseignants qui faisaient preuve d'une grande autonomie professionnelle et dont le travail s'inscrivait dans une culture de la collaboration – caractérisée par des niveaux élevés de coopération et de direction pédagogique – déclaraient à la fois qu'ils participaient à plus d'activités de formation continue se déroulant à l'école et que ces activités avaient un effet plus grand sur leur enseignement (voir OCDE, 2014c).

Il n'est pas facile de transposer ces constats dans la pratique. Il existe souvent une tension entre la collaboration venant de la base inspirée par les enseignants et les processus d'amélioration dirigés et systématiques. Dans de nombreux établissements, si les enseignants apprécient les occasions qu'ils ont de travailler ensemble, ils n'en tirent pas tout le profit possible. D'un autre côté, les enseignants apprécient peu qu'on essaie de trop orienter la collaboration professionnelle.

De fait, créer une culture de la collaboration dans les établissements est plus facile à dire qu'à faire. Andy Hargreaves, titulaire de la chaire Thomas More Brennan en éducation à la *Lynch School of Education* du Boston College, attire souvent l'attention sur les difficultés qu'il y a à créer une culture de la collaboration dans les établissements et à l'étendre au-delà d'un petit nombre d'établissements et de conseils scolaires enthousiastes et bien dirigés (voir OCDE, 2013c). Selon lui, l'approche qu'adoptent certains systèmes scolaires relève d'une « collégialité artificielle », c'est-à-dire d'une collaboration imposée d'en haut qui, en surchargeant l'ordre du jour d'exigences concernant les choses à faire et avec qui les faire, entrave l'initiative professionnelle venant de la base et la véritable collaboration.

Cependant, les politiques peuvent faire beaucoup pour favoriser une véritable collaboration : adoption de stratégies de développement du leadership qui créent et maintiennent des communautés d'apprentissage ; élaboration d'indicateurs de collaboration professionnelle dans le cadre des processus d'inspection scolaire et d'accréditation ; lien entre l'engagement à participer aux communautés d'apprentissage professionnel et la rémunération liée aux performances et les mesures de la compétence des enseignants ; et mise de départ pour financer l'auto-apprentissage au sein des établissements et entre les établissements. Favoriser l'efficacité collective des enseignants suppose des structures et des processus qui les encouragent à coopérer, notamment en leur offrant le temps et les possibilités d'effectuer des apprentissages collectifs. De telles activités peuvent comprendre des projets de recherche lancés par les enseignants, des réseaux d'enseignants, l'observation de leurs collègues, et des activités de tutorat ou d'accompagnement. Et lorsque les décideurs apportent leur soutien aux conditions et aux activités le plus souvent associées à une formation continue efficace des enseignants, cela accroît les probabilités que les élèves en bénéficient également.

En Finlande, les enseignants sont encouragés à contribuer tout au long de leur carrière aux recherches sur les pratiques pédagogiques efficaces. En Chine, le système de formation des enseignants met

également l'accent sur l'importance de la recherche, et l'amélioration du système repose sur les recherches que mènent les enseignants. Je suis toujours impressionné par le nombre de recherches menées par les enseignants en Chine, ainsi que par la facilité avec laquelle ils obtiennent des subventions gouvernementales pour ces travaux. Pour ces enseignants, le critère du succès est de pouvoir montrer que les résultats de leurs recherches peuvent être reproduits dans d'autres établissements et avec d'autres enseignants. Zhang Mingxuan, ancien directeur d'une école expérimentale à Shanghai, puis président de la principale université de formation des enseignants de Shanghai, m'a expliqué comment les établissements d'enseignement se voient accorder des subventions de recherche pour concevoir des programmes et des politiques et tester la possibilité de les adapter à d'autres établissements. Les enseignants les plus expérimentés de ces établissements sont engagés à titre de chercheurs associés afin d'évaluer l'efficacité de ces nouvelles pratiques.

D'autres pays d'Asie tirent également le meilleur parti de leurs meilleurs enseignants. Souvent, les autorités scolaires identifient leurs meilleurs enseignants et allègent leurs tâches d'enseignement pour qu'ils puissent donner des conférences à leurs pairs, faire des démonstrations et coacher d'autres enseignants de leur conseil, de leur province, ou même de l'ensemble du pays. Au niveau de l'établissement, le processus d'élaboration des cours relève généralement des meilleurs enseignants. Les enseignants expérimentés sont également sollicités pour coacher leurs collègues débutants et jouer un rôle-clé dans l'analyse des raisons qui expliquent les difficultés d'apprentissage de certains élèves.

Ces politiques et ces pratiques influent sur la qualité du corps enseignant lui-même. Au Japon, par exemple, le dispositif traditionnel de l'étude collective d'une leçon amène les enseignants à travailler en groupe pour améliorer la qualité des leçons qu'ils donnent. Les enseignants qui emploient des pratiques moins efficaces peuvent ainsi voir quelles sont les bonnes pratiques. Et comme la structure de la profession donne aux enseignants des possibilités de gagner en prestige et en responsabilités, il est également payant pour les bons enseignants de devenir meilleurs encore.

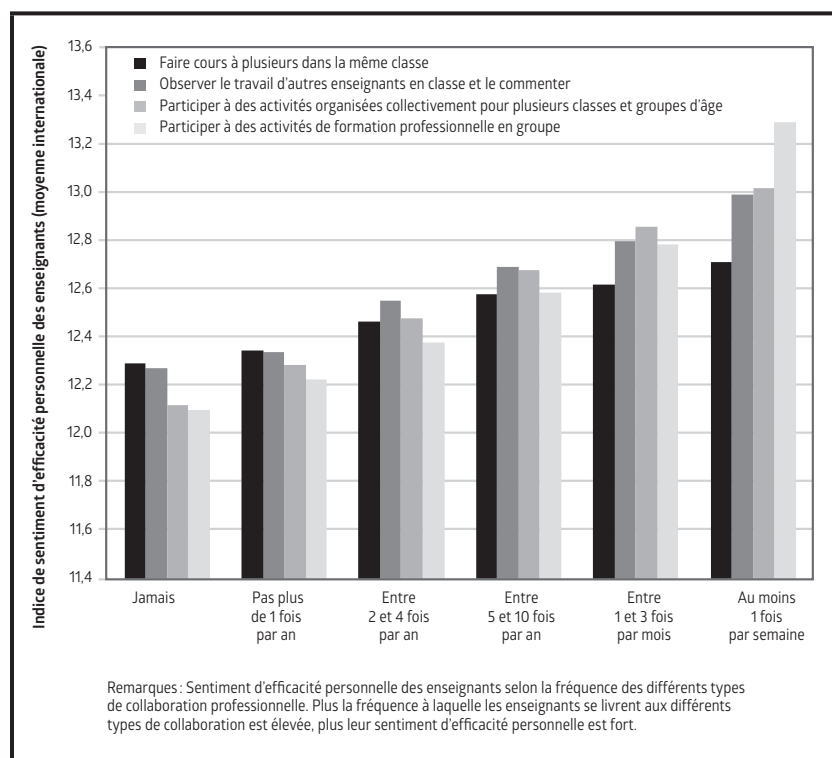
Singapour encourage ses enseignants à se perfectionner grâce à son système de gestion renforcée des performances (*Enhanced Performance Management System*, EPMS), pleinement appliqué à partir de 2005, qui fait partie d'un système de carrière et de reconnaissance professionnelle dans le cadre du plan de développement professionnel et de carrière



dans l'éducation (*Education Service Professional Development and Career Plan*). Cette structure a trois composantes : un parcours de carrière, un programme de reconnaissance fondé sur des incitations financières, et un système d'évaluation. Ce système offre aux enseignants trois parcours possibles pour concrétiser leurs aspirations professionnelles : le parcours de l'enseignement, qui permet aux enseignants souhaitant travailler dans une classe d'atteindre le grade de maître enseignant (*Master Teacher*) ; le parcours de gestionnaire, qui destine à des fonctions d'encadrement et de direction au sein d'un établissement d'enseignement ou du ministère de l'Éducation ; et le parcours de la spécialisation, qui prépare à intégrer, au sein du ministère de l'Éducation, un « noyau de spécialistes aux connaissances et aux compétences approfondies dans des domaines éducatifs spécifiques qui innovera et permettra à Singapour de rester à l'avant-garde », selon le gouvernement.

FIGURE 3.4

**Le sentiment d'efficacité des enseignants est lié à leur collaboration avec leurs collègues**



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013, tableau 7.10.

Fondé sur les compétences, l'EPMS définit les connaissances, les compétences et les caractéristiques professionnelles appropriées pour chacun de ces parcours. Le processus comprend planification des performances, accompagnement et évaluation. S'agissant de la planification des performances, l'enseignant procède à une auto-évaluation en début d'année et se fixe des objectifs en matière d'enseignement, d'innovations et d'améliorations pédagogiques à l'école, ainsi que des objectifs de développement professionnel et personnel. L'enseignant rencontre son évaluateur, généralement un chef de service, avec qui il discute de ces objectifs et des repères pour l'évaluation des résultats obtenus. Cet accompagnement est effectué tout au long de l'année, en particulier lors de l'évaluation formelle organisée au milieu de l'année scolaire, où l'évaluateur discute avec l'enseignant de ses progrès et de ses besoins.

Lors de l'évaluation des performances, qui a lieu à la fin de l'année, l'évaluateur compare les objectifs atteints par l'enseignant avec les objectifs qu'il s'était fixés. La note que celui-ci obtient influe sur sa prime de rendement annuelle pour cette année de travail. Pendant la phase d'évaluation des performances, les décisions de promotion à un niveau supérieur s'appuient sur le « potentiel actuel estimé » de l'enseignant. Ce potentiel est défini en consultation avec le personnel expérimenté qui a travaillé avec l'enseignant. Il est fondé sur des observations en classe, sur des discussions avec l'enseignant, sur des exemples de réalisations ainsi que sur sa contribution à l'établissement et à la communauté.

Dans ce domaine également, les échanges internationaux peuvent grandement enrichir les politiques et les pratiques. En 2014, Liz Truss, une ancienne enseignante de mathématiques, alors sous-secrétaire d'État au département de l'Éducation du Royaume-Uni, s'est ainsi inspirée des excellents résultats de Shanghai à l'évaluation PISA en mathématiques. Lorsqu'elle s'est rendue à Shanghai, elle a été impressionnée par l'enseignement des mathématiques ainsi que par les programmes d'apprentissage mutuel entre enseignants/établissements de la province. En travaillant avec les autorités chinoises, elle a créé un programme d'échange d'enseignants entre la Chine et le Royaume-Uni<sup>11</sup>. S'inscrivant dans le cadre des « pôles de maths » du gouvernement, un réseau national de centres d'excellence en mathématiques, l'initiative était conçue pour disséminer les meilleures pratiques pédagogiques et élever le niveau en mathématiques.

---

11. <<https://www.gov.uk/government/news/network-of-32-maths-hubs-across-england-aims-to-raise-standards>>.

Cette initiative a d'abord été accueillie avec un certain scepticisme. Je l'ai moi-même constaté lors d'une entrevue que j'ai accordée à la BBC au moment du lancement du programme. Un dirigeant du Syndicat national des enseignants britanniques (National Union of Teachers) a soulevé la question habituelle: Peut-on transposer dans un autre contexte ce qui fonctionne dans une culture et un pays donnés? Les Chinois ont passé mille ans à peaufiner des méthodes d'enseignement des mathématiques, lui ai-je répliqué, avant de lui demander si l'Angleterre n'avait vraiment rien à apprendre de cette expérience. Il n'a pas semblé convaincu.

Le programme a débuté peu après. La Chine a envoyé au Royaume-Uni une cinquantaine d'enseignants de mathématiques parlant l'anglais qui ont été déployés dans plus de 30 pôles de maths. Ces enseignants ont montré quelles méthodes pédagogiques ils utilisaient, notamment dans l'enseignement donné aux meilleurs élèves et dans l'aide individuelle apportée aux élèves en difficulté. Au jour le jour, ils ont donné des cours de mathématiques, des devoirs et des commentaires. Les enseignants chinois ont également dirigé des classes de maître pour les établissements locaux et, sur leur lieu de travail, ils ont dispensé aux enseignants des formations sur des sujets précis. Des enseignants de mathématiques britanniques de premier plan venant de chacun des pôles de maths sont pour leur part allés travailler dans des écoles chinoises. Le programme a attiré une attention considérable dans les deux pays, ce qui montre que les enseignants ont beaucoup à apprendre des autres cultures et qu'ils souhaitent le faire si l'occasion leur en est donnée et si nous osons abattre les obstacles idéologiques<sup>12</sup>.

.....

## **Considérer les enseignants comme des professionnels indépendants et responsables**

---

Historiquement, le concept de « professionnalisme » renvoie au niveau d'autonomie et de régulation interne de personnes exerçant un métier. Dans l'Europe des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, ce qui distingue les professions des métiers tient au degré de connaissances particulières qu'exige une profession, ainsi qu'à l'existence d'un code de conduite formel et d'une autorisation délivrée par l'État d'offrir des services particuliers.

---

12. Voir également <<http://www.bbc.co.uk/programmes/b06565zm>> et <<https://m.youtube.com/watch?v=DYGxAWRUpal>>.

Avec le temps, cette définition classique des professions s'est élargie, et les professeurs d'université et les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont été reconnus comme des experts de l'éducation.

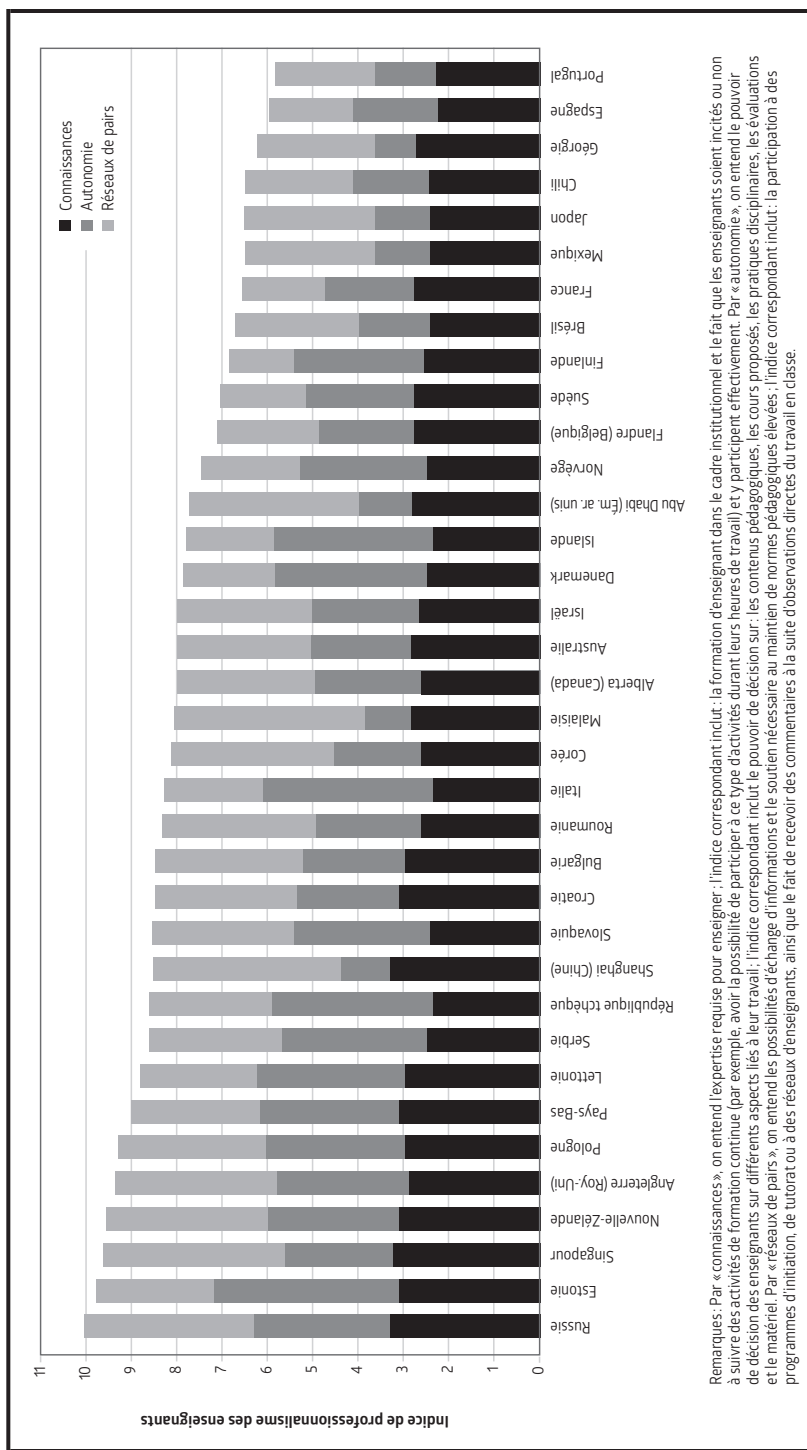
Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, le professionnalisme de l'enseignement a été contrecarré par la standardisation croissante des programmes et, avec elle, l'émergence de l'organisation industrielle du travail. L'expansion des possibilités d'éducation à travers le monde ces 100 dernières années s'est traduite non seulement par une augmentation du nombre d'enseignants, mais par des programmes et des plans de cours plus structurés et préétablis.

Au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle, cependant, on a de nouveau mis l'accent sur le professionnalisme des enseignants, en en faisant un élément-clé de la réforme de l'éducation. Améliorer la qualité des enseignants apparaissant désormais comme une condition de la réussite des élèves, le professionnalisme des enseignants a gagné en importance. À présent, on considère généralement que l'amélioration des performances et de l'efficacité des enseignants passe par un ensemble de connaissances professionnelles important et cohérent propre à la profession enseignante, dont les enseignants se sentent responsables et comptables, ainsi que par la formation continue des enseignants. Le professionnalisme des enseignants varie considérablement selon les pays (**figure 3.5**), ce qui traduit souvent des différences culturelles et historiques ainsi que des disparités dans les priorités des politiques au plan national et local.

Dans certains pays, les professionnels de l'éducation estiment que l'enseignement est exclusivement du ressort de chaque enseignant, dans son domaine qu'est sa classe, ce qui mène souvent à l'absence de pratiques reconnues dans la profession. Le défi consiste à passer d'un système où chaque enseignant choisit sa propre approche à un système où les enseignants ont le choix entre plusieurs pratiques dont l'efficacité est reconnue par la profession. Il ne s'agit pas de tirer argument de la liberté pour être idiosyncrasique. Ce qui semble le plus important dans ce contexte, c'est que le professionnalisme et l'autonomie professionnelle ne signifient pas que les enseignants font ce qu'ils pensent ou croient être juste dans une situation donnée, mais plutôt qu'ils font ce qu'ils savent être juste en se fondant sur leur compréhension approfondie de la pratique professionnelle.

FIGURE 3.5

Le professionnalisme des enseignants, tout comme ses composantes, varie considérablement à travers le monde



Source: OCDE (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*.

Comme le montrent les données de l'enquête TALIS, une fois classés en fonction de leur base de connaissances professionnelles, de leur pouvoir de décision sur leur travail et des possibilités d'échange et de soutien dont ils bénéficient, les enseignants doivent encore faire face à des défis considérables. Il est rare que les enseignants soient aussi maîtres de leurs normes professionnelles que peuvent l'être d'autres professionnels, et il est rare qu'ils bénéficient dans leur travail du niveau d'autonomie et de la culture de collaboration que les membres d'autres professions fondées sur le savoir tiennent pour acquis. Mais les données montrent également que les enseignants se disent plus satisfaits de leur carrière et ont un plus grand sentiment d'efficacité dans leur travail lorsqu'ils font cours à plusieurs dans la même classe, observent régulièrement le travail d'autres enseignants en classe et participent à des activités de formation professionnelle en groupe (**figure 3.4**).

Il est instructif d'observer les systèmes d'éducation très performants pour voir à quoi ressemble le professionnalisme des enseignants sur le terrain. Chose intéressante, il y a presque autant de différences dans les approches de ces pays qu'il y en a dans le reste du monde. Par exemple, l'autonomie accordée aux enseignants est plus grande à Hong Kong que chez ses voisins d'Asie de l'Est. À Hong Kong, la direction et le corps enseignant sont ainsi libres de personnaliser le programme, le matériel et les méthodes pédagogiques. L'ampleur et la profondeur de cette autonomie ont favorisé chez les enseignants une haute estime de soi au plan professionnel ainsi qu'une motivation intérieure à suivre la formation continue. Le gouvernement n'intervient pas dans la gestion des établissements, même lorsqu'ils sont peu performants, mais se fie plutôt au pouvoir décisionnel de la direction et du corps enseignant.

À Shanghai, au contraire, c'est le gouvernement de la ville qui conçoit les politiques, gère les établissements et œuvre à l'amélioration de l'instruction. Les enseignants sont formés de façon très complète et rigoureuse dans le cadre de programmes de formation initiale, puis d'activités de formation continue régulières. On attend d'eux qu'ils respectent les normes et les approches définies par le gouvernement concernant le programme, et ils disposent en général de moins de latitude pour interpréter les objectifs du programme.

Le système d'éducation de Singapour a pour pierre angulaire la grande qualité de ses enseignants et de ses chefs d'établissement, qu'on considère comme la raison principale des bonnes performances du pays. Singapour a élaboré un système global permettant de sélectionner les enseignants et les chefs d'établissement, de les former, de les rémunérer

et de les aider à s'améliorer, se dotant ainsi d'une forte expertise sur la ligne de front de l'éducation. La formation continue, donnée en grande partie dans les établissements, est dispensée par des formateurs professionnels qui déterminent les problèmes liés à l'enseignement ou introduisent de nouvelles pratiques. Cela donne aux enseignants une plus grande autonomie s'agissant de leur formation continue, tout en favorisant une culture de l'excellence professionnelle fondée sur les enseignants. Des stratégies analogues sont appliquées en Australie, au Canada, en Finlande et aux Pays-Bas, pays également reconnus pour la latitude qu'ils donnent à leurs enseignants dans la personnalisation de leur enseignement.

L'effet de l'autonomie dépend du contexte, comme semblent l'indiquer ces différences dans le degré d'autonomie accordé aux enseignants. Dans les pays où les procédures de formation et de sélection des enseignants produisent un corps enseignant bien préparé et indépendant, l'autonomie permettra à la créativité et à l'innovation de s'épanouir ; dans d'autres cas, l'autonomie peut tout simplement alimenter le manque de jugement et les mauvaises décisions.

La Finlande et l'Ontario sont de bons exemples de systèmes autrefois centralisés qui mettent désormais plutôt l'accent sur les axes suivants : améliorer l'acte pédagogique ; accorder une attention minutieuse à l'exécution, tout en donnant aux enseignants des possibilités d'appliquer de nouvelles idées et d'apprendre auprès de leurs collègues ; concevoir une stratégie intégrée et un ensemble d'attentes pour les enseignants et les élèves ; et s'assurer du soutien des enseignants à la réforme.

D'autres pays ont eux aussi procédé à un rééquilibrage de leur système d'éducation afin de donner une plus grande autonomie aux chefs d'établissement et aux établissements – combiné à une culture de la collaboration et de la responsabilisation, ce facteur semble étroitement lié aux performances des établissements (voir OCDE, 2016b).

Dans certains pays, une grande autonomie est donnée au corps enseignant dans son ensemble, ainsi qu'à chacun de ses membres ; d'autres pays accordent plus d'autonomie aux établissements qui s'en sortent bien et moins à ceux qui pourraient être en difficulté. Dans certains pays, le chef d'établissement a à peine plus de pouvoir que l'enseignant principal ; dans d'autres, les autorités continuent de s'en remettre à lui pour montrer la voie et gérer l'établissement. Mais tous ces pays ont ceci en commun qu'ils sont en train de passer d'une gestion bureaucratique des établissements à des formes d'organisation du travail qui sont plus courantes dans les ordres professionnels.

Bien souvent, ces pays sont arrivés à la conclusion que les initiatives descendantes (*top-down*) étaient insuffisantes pour produire des changements profonds et durables dans la pratique. Et ce, pour plusieurs raisons : les réformes se focalisaient sur des choses trop éloignées du cœur pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage ; les réformes présupposaient que les enseignants sauraient comment faire certaines choses qu'ils ne savaient pas faire en réalité ; des réformes trop nombreuses exigeaient des enseignants qu'ils fassent trop de choses en même temps ; ou les enseignants et les établissements n'adhéraient pas à la stratégie de réforme. Par conséquent, au lieu de présumer que le gouvernement peut interagir directement avec les établissements, les enseignants et les autres acteurs concernés, les politiques publiques se sont concentrées sur la création d'institutions sociales fortes entretenant des liens profonds avec la société.

À un extrême, en Estonie et en Finlande, les mécanismes de responsabilisation sont entièrement élaborés à partir de la base (*bottom-up*). Les étudiants qui souhaitent devenir enseignants sont sélectionnés, entre autres, en fonction de leur capacité à transmettre leur foi dans la mission principale de l'école publique. Ils reçoivent une formation conçue pour développer chez eux un grand sens de la responsabilité individuelle vis-à-vis de l'apprentissage et du bien-être de tous les élèves dont ils auront la charge. Le niveau de responsabilisation suivant relève de l'établissement. Là encore, la confiance que la communauté dans son ensemble accorde aux établissements semble engendrer un grand sens de la responsabilité collective s'agissant de la réussite de chaque élève. En Finlande, toutes les « écoles fondamentales » dépendent d'une autorité municipale, mais la qualité et le degré du contrôle qu'exercent ces autorités varient grandement. Elles sont responsables du recrutement du chef d'établissement, habituellement engagé par contrat pour six ou sept ans, mais la responsabilité quotidienne en matière de gestion des établissements incombe aux enseignants et aux autres professionnels de l'éducation, tout comme la responsabilité de veiller aux progrès des élèves.

.....

## **Optimiser le temps des enseignants**

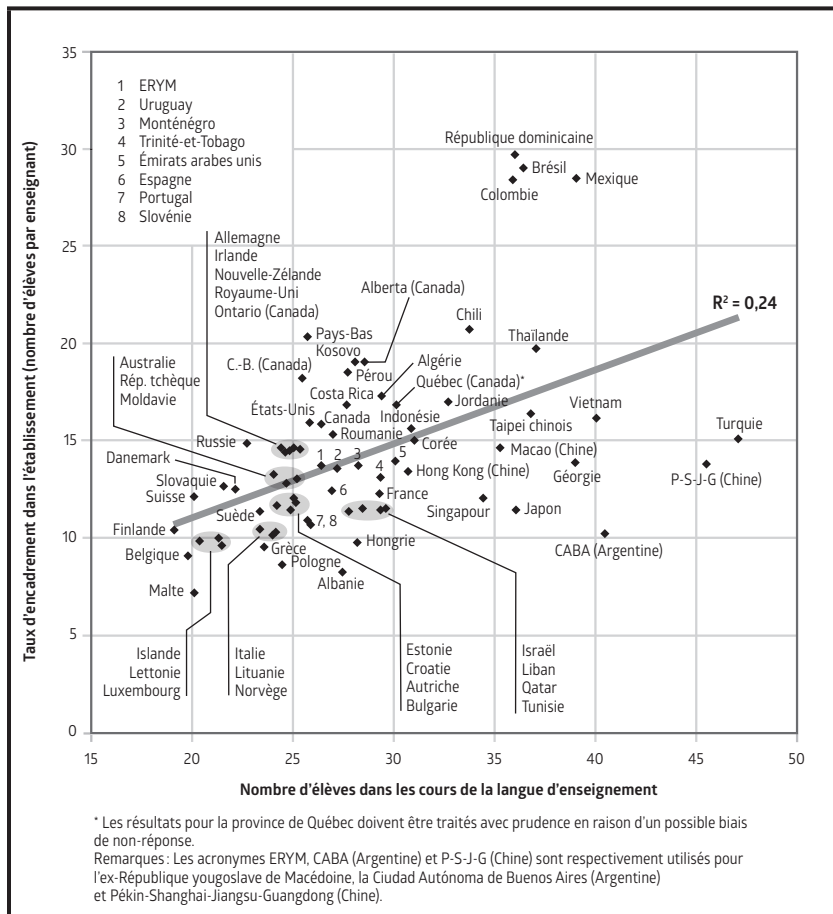
---

L'un des résultats les plus frappants de l'évaluation PISA 2015 est la faiblesse du lien entre le nombre d'élèves par enseignant (taux d'encadrement) dans le système d'éducation et la taille des classes (**figure 3.6**).



Plus il y a d'enseignants par élève, plus la taille des classes sera réduite : cela semble aller de soi, mais c'est loin d'être confirmé par les données. Pour les jeunes de 15 ans, la taille moyenne des classes est de 37 élèves environ au Brésil et au Japon, mais on compte 1 enseignant pour 29 élèves au Brésil, contre 1 enseignant pour 11 élèves au Japon. Inversement, alors qu'il y a 15 élèves environ par enseignant aux États-Unis et au Vietnam, le nombre d'élèves par classe est près de deux fois plus important au Vietnam qu'aux États-Unis.

**FIGURE 3.6**  
**Des classes de tailles très différentes peuvent présenter des taux d'encadrement similaires**



Source: OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.6.26 et B2.II.44.

Si cela peut ressembler à un accident statistique, cela a en fait beaucoup à voir avec la politique d'éducation. Alors qu'au Brésil et aux États-Unis, les enseignants ont peu de temps pour faire autre chose qu'enseigner, leurs collègues japonais et vietnamiens ont une charge d'enseignement moins importante et peuvent consacrer beaucoup de temps à d'autres choses que l'enseignement, par exemple travailler avec un élève individuellement, avec les parents et, plus important, avec d'autres enseignants.

On pourrait penser que les grandes classes laissent peu de latitude aux enseignants pour consacrer suffisamment de temps aux besoins de chaque élève ; mais le niveau de soutien des enseignants que les élèves disent recevoir dans l'évaluation PISA ne semble pas corrélé avec la taille des classes (voir OCDE, 2016b). De fait, dans bien des classes que j'ai pu observer au Japon, les enseignants donnaient peu de cours magistraux, mais animaient à l'échelle de la classe des discussions privilégiant la compréhension conceptuelle et les concepts sous-jacents à la résolution de problèmes, au profit des élèves les plus rapides comme des élèves les plus lents. Ce faisant, les enseignants japonais maximisent le temps de contact qu'ils ont avec chacun de leurs élèves. Quant aux élèves, ils n'ont pas à tuer le temps lorsque l'enseignant s'occupe d'un petit groupe. En fait, m'a confié un jour un enseignant de Fukushima en s'en plaignant, les classes deviennent trop petites pour qu'on puisse y exposer un éventail assez large des solutions apportées par les élèves à un problème donné – ce qui est essentiel à une bonne leçon.

Le système d'éducation finlandais a des objectifs analogues, mais emploie des stratégies différentes. Dans les écoles finlandaises, le tiers du temps d'instruction environ est consacré à l'apprentissage en dehors de la classe, ce qui donne aux enseignants toute la latitude nécessaire pour s'attaquer aux mauvais résultats scolaires et cultiver les talents. En Finlande, prendre en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ne signifie pas enseigner à des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. En fait, à un moment donné de leur scolarité, tous les élèves ou presque auront un jour des besoins éducatifs particuliers, tout simplement parce que l'école reconnaît qu'elle peut faire davantage pour eux en dehors de l'instruction en classe.

Dans les classes, un accent important est mis sur l'apprentissage autorégulé et l'auto-évaluation des élèves. Lorsqu'ils entrent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, on attend des élèves qu'ils soient capables de concevoir leur propre programme sans nécessairement suivre la structure par année d'étude et de progresser à leur propre rythme dans ce cadre.

À Shanghai, dans le cadre de la composante « apprentissage par investigation » du programme, les élèves doivent choisir des sujets de recherche tirés de leurs expériences, avec le soutien et les conseils des enseignants. L'objectif est de développer leur capacité d'apprendre à apprendre, d'avoir une pensée créative et critique, d'apporter leur contribution à la société et de promouvoir le bien-être social. De fait, un changement important adopté a consisté à accroître les activités des élèves en classe par rapport aux cours magistraux afin de « rendre du temps de classe aux élèves »<sup>13</sup>. Résultat, la perception de ce qui définit une bonne classe, qu'on assimilait autrefois à une suite d'exposés bien conçus faits par l'enseignant, a fondamentalement changé. Les vidéos de formation donnant des exemples de bon enseignement se focalisaient autrefois sur les activités de l'enseignant ; aujourd'hui, on y voit des classes modèles sous l'œil de plusieurs caméras, l'une d'elles filmant les activités des élèves. Les enseignants sont évalués en fonction du temps accordé à la participation des élèves et de la qualité de l'organisation des activités des élèves.

Dans des endroits aussi différents que la Finlande, le Japon et Shanghai, le travail des enseignants est évalué par les autres enseignants de l'établissement. Aucune classe n'est le domaine réservé d'un enseignant.

## Une leçon d'apprentissage créatif à Hiroshima

Alors que nous roulons vers l'établissement dont il est le directeur, nous passons devant une tour de bureaux. M. Kadoshima m'explique que c'est là que vivaient sa grand-mère et deux de ses oncles. Il y a 69 ans de cela, ils sont morts brûlés vifs, comme presque tous les autres résidents. Il ne restait plus rien après, dit-il, à part une ombre sur le sol.

En ce jour de 2014, le terrain de sport du *Hiroshima Nagisa High School* accueille un groupe d'élèves. Ils semblent jouer de façon décontractée, mais cela fait en réalité partie d'un programme soigneusement planifié et ordonné conçu pour aider les élèves à développer leurs cinq sens, leur identité personnelle et leur capacité à travailler avec les autres.

Allant de classe en classe, je suis témoin de nombreuses interactions dynamiques entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et les enseignants. Je tombe notamment sur Ruddyard Brettargh, un Australien,

13. Voir <<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>>.

et Olen Peterson, originaire des États-Unis, qui donnent ensemble un cours d'anglais, montrant ainsi aux élèves qu'il n'y a pas une seule, mais plusieurs façons de parler une même langue.

Dans beaucoup des approches pédagogiques utilisées ici, l'expérience complète le travail intellectuel. Dans une classe, je rencontre un groupe d'élèves qui cuisinent de l'*okonomiyaki*, le plat de poisson le plus apprécié à Hiroshima. Chaque élève le prépare à sa façon, tirant les leçons de ses erreurs au fur et à mesure.

M. Kadoshima me montre ensuite des photos des nombreuses sorties scolaires faites par ses élèves, certaines à l'étranger, d'autres dans des entreprises, d'autres encore ailleurs au Japon. Autant d'occasions pour eux d'étudier les aspects économiques, sociaux et politiques globaux qui façonnent leurs vies. Sur l'une des photos, prise à l'aube, on voit un groupe d'élèves épuisés allongés sur un pont. Ils venaient de faire 44 kilomètres à pied pendant la nuit, m'explique M. Kadoshima. Cet exercice visait à renforcer leur résilience, étant entendu que vivre dans ce monde signifie essayer, échouer, s'adapter, apprendre et évoluer.

---

## Harmoniser les incitations des enseignants, des élèves et des parents

---

Pour comprendre pourquoi les gens font ce qu'ils font, demandons-nous quels types d'incitations les poussent à agir ainsi. Dans quelle mesure les incitations visant les élèves, les parents et les enseignants dans certains pays sont-elles plus susceptibles de favoriser de bons résultats scolaires que celles s'exerçant dans d'autres pays? Répondre à cette question peut grandement nous éclairer sur les raisons pour lesquelles certains pays sont mieux classés que d'autres en matière d'éducation.

Dans les pays dotés d'un système d'examen à fort enjeu – pour franchir une nouvelle étape dans sa vie, par exemple travailler ou poursuivre ses études, il faut montrer qu'on est qualifié pour le faire –, les élèves savent ce qu'ils ont à faire pour réaliser leurs rêves et ils y consacrent tout le travail nécessaire. Autrement dit, ces systèmes d'examen incitent fortement les élèves à travailler assidûment. Et, comme le montrent les résultats à l'évaluation PISA de pays tels que l'Estonie, la Finlande, les Pays-Bas et la Suisse, travailler assidûment et bien réussir à l'école n'est pas nécessairement contradictoire avec un fort sentiment d'appartenance à l'établissement et un niveau de bien-être élevé.

Quels types d'incitations poussent les enseignants à travailler avec ardeur? Dans les environnements de travail répétitifs, rigides, industriels, la direction récompense ceux dont la production dépasse les attentes. Dans ces environnements, les travailleurs sont en concurrence les uns avec les autres. Ceux qui en veulent à un collègue plus performant qu'eux peuvent aller jusqu'à le traiter en paria. En revanche, dans un environnement de travail « professionnel », comme la réussite de l'ensemble du groupe exige de maximiser la production de chaque travailleur, les travailleurs ont tendance à collaborer.

L'environnement de travail des établissements est également façonné par l'influence des parents. Dans de nombreux pays, en Europe comme en Asie, certains enseignants sont des professeurs principaux. Ils suivent les élèves pendant un certain nombre d'années scolaires. Ils assument une forme de responsabilité à l'égard des élèves de leur classe et nouent une relation étroite non seulement avec eux, mais avec leurs parents. En Asie comme en Europe, les enseignants et les parents passent couramment par les réseaux sociaux pour échanger des informations. C'est non seulement un bon moyen de favoriser l'engagement des parents, mais aussi – ce qui est peut-être plus important encore – une façon de rendre des comptes aux parents qui semble appropriée aux enseignants.

Dans ces systèmes, les parents sont généralement très attachés au professeur principal de leur enfant. Dans le cadre de groupes de discussion organisés au Danemark par le Centre national de l'éducation et de l'économie (*National Center on Education and the Economy*), on demandait aux parents ce qui arrive lorsque leur enfant a un professeur principal moins compétent. Est-ce un problème? Au dire des parents, les avantages du système dépassent de loin tous ses inconvénients.

Ce système a un autre avantage, plus subtil. Lorsqu'un enseignant s'occupe d'un élève donné pendant seulement un an, il peut se dire, tout en faisant de son mieux avec tous les élèves placés sous sa responsabilité, qu'il ne peut pas faire grand-chose en un an pour s'attaquer aux problèmes que ces élèves ont hérité de leurs enseignants des années précédentes, et qu'il ne peut pas en faire davantage pour protéger les élèves qui pourraient tomber sur des enseignants moins compétents les années suivantes.

Dans les systèmes où il y a un professeur principal, il s'agit du même enseignant l'année d'avant comme l'année d'après: le professeur principal a une responsabilité personnelle dans ce qui arrive à l'élève, et il n'a aucun moyen de s'y soustraire. Par fierté professionnelle,

et parce qu'il est proche de l'élève depuis des années et se sent personnellement responsable vis-à-vis de lui, il est naturel que l'enseignant entre en contact avec ses parents. Il est également courant que ces enseignants coordonnent l'éducation de leurs élèves avec les enseignants spécialisés de ces derniers, et qu'ils conseillent et guident leurs élèves quand ils grandissent.

## Se concentrer sur le bien-être des élèves

L'enquête PISA est surtout réputée pour son analyse des résultats d'apprentissage, mais, en 2015, nous avons également étudié la satisfaction des élèves à l'égard de la vie, leurs relations avec leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents, et leurs activités en dehors de l'école<sup>14</sup>. Les résultats montrent que la satisfaction des élèves à l'égard de la vie, leur motivation à l'idée de réussir, leur anxiété liée au travail scolaire, leurs aspirations pour l'avenir et leur sentiment d'être harcelés à l'école, ou traités de façon injuste par leurs professeurs, varient fortement tant entre les pays qu'au sein même des pays. Les élèves de certains pays caracolent en tête des classements PISA en sciences et en mathématiques, mais sont peu satisfaits de leur vie, alors qu'en Finlande, aux Pays-Bas et en Suisse, les élèves parviennent à allier de bons résultats d'apprentissage et une grande satisfaction. Il est tentant de voir les niveaux peu élevés de satisfaction à l'égard de la vie des élèves d'Asie de l'Est et d'ailleurs comme la conséquence de leurs longues heures d'étude, mais les données ne révèlent aucune relation entre le temps que les élèves consacrent à leurs études – à l'école et hors de l'école – et leur satisfaction à l'égard de la vie. Il apparaît aussi que l'anxiété liée au travail scolaire est sans rapport avec la fréquence des tests, alors que les professionnels de l'éducation la considèrent souvent comme une conséquence naturelle de l'excès d'évaluations.

D'autres facteurs affectent le bien-être des élèves, et bon nombre d'entre eux sont liés aux enseignants, aux parents et aux établissements d'enseignement.

Pour commencer, l'enquête PISA montre que ce qui menace grandement le sentiment d'appartenance des élèves à l'établissement, c'est entre autres le fait qu'ils jugent mauvaises leurs relations avec leurs enseignants. Les élèves plus heureux ont tendance à faire part de bonnes relations avec leurs enseignants. Les élèves scolarisés dans un établissement « heureux » (où la satisfaction à l'égard de la vie

14. Pour les données étayant cette section, consulter OCDE, 2017f.

est supérieure à la moyenne nationale) disent avoir le sentiment que leurs professeurs les soutiennent nettement plus que les élèves scolarisés dans un établissement « malheureux ».

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves déclarant que leur enseignant est prêt à leur apporter de l'aide et s'intéresse à leur apprentissage étaient 1,3 fois plus susceptibles d'avoir un sentiment d'appartenance à leur établissement que ceux qui disaient le contraire. À l'inverse, les élèves faisant part de traitements injustes de la part de leurs enseignants étaient 1,7 fois plus susceptibles de déclarer se sentir seuls à l'école. C'est un point important. Les adolescents tiennent à nouer des liens sociaux forts et recherchent l'acceptation, la bienveillance et l'appui des autres. Ceux qui ont le sentiment de faire partie de leur communauté scolaire sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats à l'école et d'être plus motivés à l'idée d'apprendre.

Il existe des différences importantes entre les pays à cet égard. En moyenne, trois élèves sur quatre déclaraient avoir un sentiment d'appartenance à leur établissement. Cette proportion est plus élevée encore dans certains des systèmes d'éducation les plus performants, notamment en Corée du Sud, en Estonie, en Finlande, au Japon, aux Pays-Bas, à Singapour, au Taïpei chinois et au Vietnam. Mais en France, elle est de seulement deux élèves sur cinq environ.

La plupart des enseignants ont bien sûr à cœur d'entretenir de bonnes relations avec leurs élèves ; mais il se peut que certains ne soient pas suffisamment préparés à gérer des élèves et des classes difficiles. Gérer efficacement une classe ne consiste pas seulement à définir et à appliquer des règles, des récompenses et des incitations dans le but de contrôler le comportement des élèves, loin de là. Cela exige aussi de créer un environnement d'apprentissage qui favorise et soutient l'engagement actif des élèves, encourage la coopération et promeut des comportements qui bénéficient aux autres. Mettre davantage l'accent sur la gestion de la classe et des relations dans les programmes de formation continue des enseignants pourrait donner aux enseignants les outils dont ils ont besoin pour avoir de meilleures relations avec leurs élèves. Les enseignants devraient également disposer du temps nécessaire pour échanger avec leurs collègues des informations sur les forces et les faiblesses de leurs élèves, afin de trouver ensemble la meilleure approche pour renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à la communauté scolaire.

Si la fréquence des tests n'affecte pas le bien-être des élèves, la mesure dans laquelle ils les perçoivent comme une menace a une influence claire sur leur degré d'anxiété à leur égard. En moyenne,

dans les pays de l'OCDE, 59 % des élèves déclarent avoir souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un test, et 66 %, d'avoir de mauvaises notes. Environ 55 % des élèves se disent très angoissés avant un test même s'ils se sont bien préparés.

Là encore, l'enquête PISA donne à penser que les enseignants ont un très grand rôle à jouer. Même après contrôle de la performance des élèves, de leur sexe et de leur statut socio-économique, ceux qui déclarent que leur enseignant adapte son cours aux besoins et aux connaissances de la classe sont moins susceptibles de se dire très angoissés s'ils se sont bien préparés pour un test ou très tendus quand ils étudient. Les élèves sont aussi moins susceptibles de faire état d'anxiété si leur enseignant (en l'occurrence, leur professeur de sciences) leur apporte une aide personnalisée lorsqu'ils sont en difficulté.

Par contraste, de mauvaises relations entre élèves et enseignants peuvent amener les élèves à perdre en confiance et à ressentir davantage d'anxiété. En moyenne, dans tous les pays, les élèves sont environ 62 % plus susceptibles de se dire très tendus quand ils étudient, et environ 31 % plus susceptibles de se dire angoissés avant un test s'ils ont l'impression que leur enseignant pense qu'ils sont moins intelligents qu'ils ne le sont en réalité. Cette anxiété peut être due aux réactions des élèves aux erreurs qu'ils commettent – ou craignent de commettre – et à leur interprétation de ces erreurs. Les élèves peuvent intérioriser le fait que leurs erreurs sont la preuve qu'ils ne sont pas suffisamment intelligents.

Les enseignants doivent savoir comment aider les élèves à mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses, et leur montrer ce qu'ils peuvent faire pour surmonter leurs faiblesses ou tenter d'y remédier. Par exemple, des évaluations plus fréquentes, relativement faciles au début, mais d'un degré de difficulté croissant, peuvent les aider à renforcer leur sentiment de maîtrise; de même, des tests sans enjeu leur permettent d'éprouver leurs compétences avant de passer un examen déterminant. Fait notable, dans tous les pays, les filles se disent plus angoissées par le travail scolaire que les garçons; or, l'anxiété liée au travail scolaire, aux devoirs et leçons à la maison et aux tests est en relation négative avec la performance. La peur de se tromper lors des tests nuit souvent à la performance des filles les plus performantes, qui peuvent « craquer » face à la pression.

Les parents ont également un rôle essentiel à jouer. Les élèves dont les parents disent « passer du temps simplement à parler » avec eux, s'attabler pour « prendre le repas principal » en leur compagnie



ou « discuter avec [eux] de la qualité de [leur] travail scolaire », et ce, chaque jour ou presque, sont entre 22 % et 39 % plus susceptibles de se dire très satisfaits de leur vie. « Passer du temps simplement à parler » est l'activité parents-enfant la plus souvent et la plus fortement associée à la satisfaction des élèves à l'égard de la vie. Cette activité semble aussi avoir une incidence sur la performance. Les élèves dont les parents disent « passer du temps simplement à parler » avec eux sont en effet plus performants en sciences : leur avantage représente l'équivalent de deux tiers d'une année de scolarité. Et même après contrôle du statut socio-économique, cet avantage représente encore un tiers d'une année de scolarité. Les résultats sont similaires lorsque les parents disent partager le repas principal avec leurs enfants. Ces relations ont un effet bien plus marqué sur la performance des élèves que la plupart des ressources scolaires et autres facteurs évalués dans l'enquête PISA.

Les parents peuvent également aider leurs enfants à gérer leur anxiété en les encourageant à se fier à leur capacité de mener à bien diverses tâches scolaires. Les résultats de l'enquête PISA montrent que, en moyenne dans les pays de l'OCDE, même après contrôle de la performance et du statut socio-économique, les filles qui déclarent être encouragées par leurs parents à se fier à leurs capacités sont 21 % moins susceptibles de se dire très tendues quand elles étudient.

La plupart des parents veulent aussi que leurs enfants soient motivés à l'école, et les élèves motivés obtiennent généralement de meilleurs résultats. Les résultats de l'enquête PISA montrent qu'en moyenne, les scores des élèves les plus motivés sont supérieurs de l'équivalent de plus de une année de scolarité à ceux des élèves les moins motivés. Il existe aussi un lien entre la motivation à l'idée de réussir et la satisfaction à l'égard de la vie, deux variables qui se renforcent mutuellement. Les élèves qui sont très satisfaits de leur vie tendent à faire preuve d'une plus grande résilience et de plus de persévérance face aux difficultés scolaires. Lorsqu'elle s'accompagne de réalisations concrètes, une plus grande motivation peut leur donner le sentiment d'avoir un but dans leur vie. Cela pourrait expliquer que les élèves plus motivés à l'idée de réussir font part d'une plus grande satisfaction à l'égard de la vie.

Mais la motivation à l'idée de réussir n'a pas que des avantages, surtout lorsqu'elle constitue une réponse à une pression extérieure. Les résultats de l'enquête PISA montrent qu'en général, dans les pays où les élèves sont très motivés à l'idée de réussir, ils sont également nombreux

à se sentir angoissés avant les tests, même s'ils y sont bien préparés. Les enseignants comme les parents doivent trouver des moyens d'amener les élèves à se motiver à apprendre et à réussir, sans susciter chez eux une peur excessive de l'échec.

Au final, un moyen efficace de promouvoir le bien-être des élèves est d'encourager tous les parents à être davantage conscients des centres d'intérêt et des préoccupations de leurs enfants, et à s'intéresser à leur vie scolaire, y compris lorsqu'ils font face à des défis à l'école. L'école peut créer un environnement propice à la coopération avec les parents et les communautés. Les enseignants pourraient disposer de meilleurs outils pour obtenir le concours des parents, et les établissements pourraient remédier à certains des problèmes graves des enfants défavorisés, comme le fait de ne pas disposer d'un endroit calme pour travailler. Si les parents et les enseignants établissent une relation fondée sur la confiance, les établissements peuvent trouver dans les parents de précieux partenaires dans l'éducation de leurs élèves.

---

## Former des leaders de l'éducation performants

---

En septembre 2003, j'ai reçu la visite de Johan van Bruggen, qui dirigeait alors la Conférence internationale permanente des inspections (*Standing International Conference of Inspectorates, SICI*)<sup>15</sup>. J'ai été impressionné par l'importance qu'il accordait à l'efficacité de la direction des établissements et du système scolaire, ainsi que par les techniques élaborées que les inspections scolaires avaient conçues pour observer et définir ce qu'est une direction efficace. Face à une direction médiocre, le meilleur enseignant est impuissant, m'a-t-il expliqué. Mettez un excellent enseignant dans une école mal gérée, l'école «gagnera» chaque fois. Trop souvent, quand un établissement est dysfonctionnel, les enseignants – et leurs élèves – en sont les victimes, et non les responsables.

L'étude comparative de l'OCDE sur la direction des établissements d'enseignement recense quatre grands domaines de responsabilités essentiels pour améliorer les résultats des élèves (voir Pont, Nusche et Moorman, 2008 :

- Soutenir, évaluer et améliorer le niveau de qualité des enseignants. Cela signifie notamment : recruter des enseignants de qualité ; offrir aux nouveaux enseignants un solide programme

---

15. Voir <<http://www.sici-inspectorates.eu/>>.

d'intégration; veiller à ce que les enseignants aient les savoirs et les savoir-faire requis pour enseigner le programme; encourager et préparer les enseignants à travailler ensemble pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'instruction; faire le suivi et l'évaluation des méthodes d'enseignement; promouvoir la formation continue des enseignants; et soutenir le travail en collaboration. Pour procéder à des changements réels et durables, ne vous demandez pas combien d'enseignants soutiennent vos idées, mais combien d'enseignants peuvent se mettre à coopérer avec leurs collègues, et le font.

- Définir des objectifs éducatifs et des systèmes d'évaluation qui aident les élèves à atteindre un haut niveau. Cela suppose de mettre l'instruction en adéquation avec les normes centrales, de définir au niveau de l'établissement des objectifs de résultats pour les élèves, de mesurer les progrès accomplis en vue de les atteindre et d'ajuster les programmes pour améliorer les performances individuelles et globales. Les chefs d'établissement doivent aussi pouvoir exploiter des données pour vérifier que les progrès de chaque élève sont mesurés. Ils doivent être confiants lorsqu'ils collaborent avec ceux qui ont des approches de l'apprentissage différentes.
- Utiliser les ressources de façon stratégique et les ajuster à la pédagogie.
- Établir des partenariats au-delà de l'établissement pour renforcer la cohésion entre tous ceux qui se préoccupent de la réussite et du bien-être de chaque enfant. Cela exige de trouver des façons innovantes d'améliorer les partenariats avec les familles et les communautés, l'enseignement supérieur, les entreprises et, tout particulièrement, les autres établissements et environnements d'apprentissage.

Comme le montre notre analyse des résultats de l'enquête TALIS, il semble également y avoir un lien entre la capacité des enseignants à améliorer leurs méthodes de travail et le développement de leur leadership (voir OCDE, 2014c). Les enseignants qui sont en mesure d'introduire des améliorations et des innovations dans leur établissement se sentent plus compétents et ont davantage confiance en eux-mêmes – tant leur statut professionnel que leur moral en sont améliorés.

Un bon leadership est évidemment essentiel à tous les niveaux du système d'éducation (voir le chapitre 6). C'est de plus en plus important pour de nombreuses raisons. Dans de nombreux pays, une plus forte décentralisation est associée à davantage d'autonomie des établissements, à une responsabilisation accrue en matière de résultats des établissements et des élèves, à une utilisation plus pertinente des théories touchant l'éducation et les processus pédagogiques, et à une responsabilité plus large dans le soutien apporté aux communautés scolaires locales et à d'autres établissements et services publics (voir OCDE, 2013b).

Comme le souligne Michael Fullan, l'architecte de la fameuse stratégie de réforme de l'enseignement menée en Ontario, les meilleurs chefs d'établissement suscitent l'engagement des autres et favorisent la répartition des fonctions de direction dans l'ensemble du système (voir Fullan, 2011). Ils sont capables de relever les nouvelles tendances et les nouveaux enjeux potentiellement importants pour leurs enseignants et les établissements. Leur approche inclusive encourage la collaboration et offre au personnel l'occasion de prendre des risques. Ils planifient avec stratégie et ont l'esprit d'entreprise, en ce sens qu'ils peuvent mobiliser les personnes et les ressources nécessaires à l'innovation, et ils attirent un personnel de qualité. Ils créent des liens entre les secteurs et les pays, faisant des responsables publics, des entrepreneurs sociaux, des dirigeants d'entreprise, des chercheurs et des dirigeants de la société civile des partenaires de l'innovation en matière d'éducation et de formation.

---

## Trouver le bon niveau d'autonomie des établissements

---

De nombreux pays ont fait des résultats la priorité de l'éducation. Dans le même temps, ils ont donné plus de responsabilités aux établissements, les encourageant à mieux répondre aux besoins locaux (**figure 3.7**). Bon nombre d'établissements se sont ainsi vu accorder une plus grande autonomie pour permettre aux chefs d'établissement, aux conseils de direction et aux enseignants d'exercer plus de responsabilités dans les politiques liées aux ressources, au programme, aux évaluations, à l'admission et à la discipline.

Selon les données de l'enquête PISA, une fois que l'État a clairement défini quelles sont les attentes à l'égard des élèves, l'autonomie des établissements dans la définition des programmes et des politiques d'évaluation des élèves est corrélée de façon positive avec la performance globale du système. Par exemple, les systèmes d'éducation qui donnent une plus grande latitude aux établissements quant à l'évaluation des élèves, à la nature et au contenu de leurs cours et aux manuels scolaires utilisés sont aussi, en général, ceux qui affichent les meilleures performances dans l'évaluation PISA, quel que soit le rapport de cause à effet de cette relation (voir OCDE, 2013b).

Autre argument en faveur de l'autonomie au sein des systèmes d'éducation : elle incite plus fortement à l'innovation. Les établissements les plus performants sont des lieux où les gens veulent travailler et où ils peuvent mettre en œuvre de bonnes idées. À l'inverse, le changement novateur est plus difficile dans des structures hiérarchiques et bureaucratiques conçues pour récompenser la conformité aux règles et aux règlements.

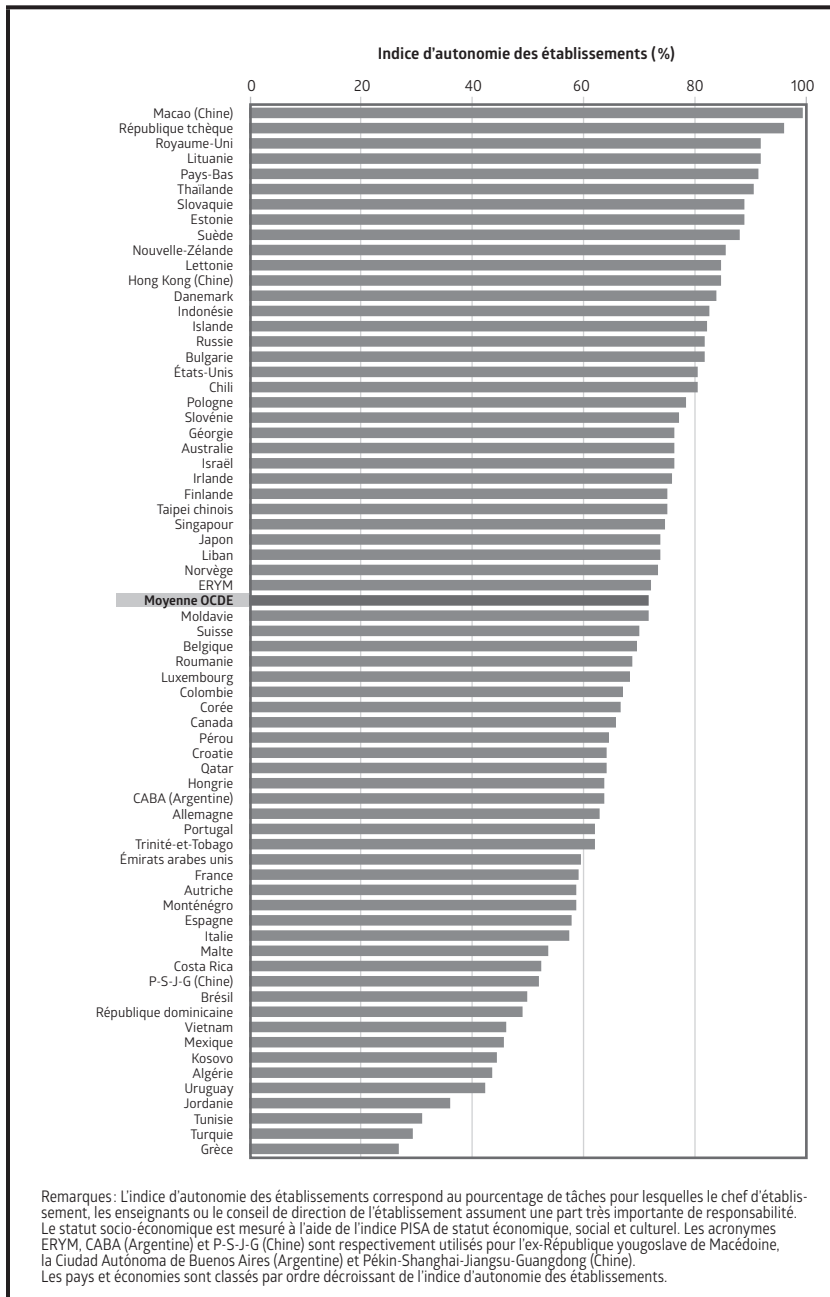
Selon une étude qui visait à mesurer l'innovation dans les systèmes d'éducation entre 2000 et 2011, les pays où l'autonomie des établissements et la décentralisation sont importantes, comme le Danemark et les Pays-Bas, sont ceux qui se classent le mieux au regard de l'« indicateur de l'innovation composite », qui synthétise diverses mesures du changement novateur dans les pratiques suivies à l'école et en classe (voir OCDE, 2014a).

Dans une étude récente consacrée aux « environnements pédagogiques novateurs », l'OCDE a examiné plusieurs établissements et réseaux scolaires de divers pays membres (voir OCDE, 2015f). Si l'échantillon ne peut pas être qualifié de représentatif, les études de cas couvraient un vaste éventail d'établissements dans différents systèmes d'éducation : établissements publics classiques, établissements de réseaux d'écoles à charte dans des environnements similaires, mais aussi établissements privés « sous contrat » ou « hors contrat ». Tous étaient florissants parce qu'ils bénéficiaient d'un régime de gouvernance ou de tutelle qui leur donnait la liberté de créer des espaces d'expérimentation.

Cette étude soulignait aussi le risque d'« atomisation » auquel l'autonomie peut exposer les établissements. Travailler avec les autres peut stimuler l'innovation et nourrir l'appétit d'innover. Mais l'autonomie scolaire peut aussi aller à l'encontre du but recherché si on la conçoit comme un système fonctionnant en vase clos, alors qu'elle devrait plutôt offrir la liberté et la souplesse de travailler avec de nombreux partenaires.

FIGURE 3.7

**L'autonomie de la prise de décisions est associée aux caractéristiques de l'établissement et à la performance des élèves**



	Différence/association positive
	Différence/association négative
	Différence/association non significative
	Valeurs manquantes

	Caractéristiques des établissements			Performance en sciences	
	Favorisés/défavorisés	En zone urbaine/en zone rurale	Privés/publics	Avant contrôle du statut socio-économique	Après contrôle du statut socio-économique
Macao (Chine)					
République tchèque					
Royaume-Uni					
Lituanie					
Pays-Bas					
Thaïlande					
Slovaquie					
Estonie					
Suède					
Nouvelle-Zélande					
Lettonie					
Hong Kong (Chine)					
Danemark					
Indonésie					
Islande					
Russie					
Bulgarie					
États-Unis					
Chili					
Pologne					
Slovénie					
Géorgie					
Australie					
Israël					
Irlande					
Finlande					
Taipei chinois					
Singapour					
Japon					
Liban					
Norvège					
ERYM					
<b>Moyenne OCDE</b>					
Moldavie					
Suisse					
Belgique					
Roumanie					
Luxembourg					
Colombie					
Corée					
Canada					
Pérou					
Croatie					
Qatar					
Hongrie					
CABA (Argentine)					
Allemagne					
Portugal					
Trinité-et-Tobago					
Émirats arabes unis					
France					
Autriche					
Monténégro					
Espagne					
Italie					
Malte					
Costa Rica					
P-S-J-G (Chine)					
Brésil					
République dominicaine					
Vietnam					
Mexique					
Kosovo					
Algérie					
Uruguay					
Jordanie					
Tunisie					
Turquie					
Grèce					
Systèmes d'éducation présentant une différence/association positive	32	15	50	29	12
Systèmes d'éducation ne présentant aucune différence/association	33	36	8	35	47
Systèmes d'éducation présentant une différence/association négative	3	4	0	4	9

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.5.

L'absence de compréhension commune des problèmes auxquels fait face un système d'éducation constitue un obstacle de taille, mais souvent sous-estimé, à l'objectif de cohérence au sein de ce système. Lorsque les enseignants ou les parents ne savent pas quels problèmes le gouvernement essaie de résoudre, il est difficile de comprendre les politiques conçues pour y répondre. Les efforts inlassables déployés par le gouvernement de l'Ontario pour susciter chez les acteurs concernés le sentiment d'avoir une compréhension commune et un objectif commun illustrent la façon dont on peut y remédier. La stratégie de l'Ontario pour améliorer les compétences en littératie et en numératie ne visait pas seulement à améliorer les résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques, même si cet objectif a sans conteste été atteint. Il s'agissait au moins autant de susciter un large soutien en faveur de l'amélioration des compétences-clés, grâce à un éventail impressionnant d'initiatives entraînant un changement de culture dans les établissements de la province. Résultat, une conscience accrue de l'importance qu'ont les compétences en littératie et en numératie a abouti à des changements d'attitudes et de comportements au niveau des classes, des écoles, des conseils de direction et du ministère<sup>16</sup>.

À Singapour, la réforme « Des écoles qui pensent, une nation qui apprend » (« *Thinking schools, Learning nation* ») a réorganisé les établissements en pôles géographiques plus autonomes, avec des superviseurs nommés parmi les chefs d'établissement ayant fait leur preuve, chargés d'être des mentors et de promouvoir l'innovation<sup>17</sup>. Cette autonomie plus grande s'est accompagnée de nouvelles formes de responsabilisation. L'ancien système d'inspection a été supprimé et remplacé par un modèle d'excellence scolaire (*School Excellence Model*) dans lequel chaque établissement établit ses propres objectifs et évalue chaque année les progrès accomplis pour atteindre ces objectifs, y compris les résultats scolaires. Cette autonomie accrue a également amené à identifier et former avec une grande acuité des chefs d'établissement très efficaces qui peuvent porter la transformation de l'école. Les établissements font par ailleurs l'objet d'une évaluation externe tous les six ans.

16. Voir Canadian Language and Literacy Research Network (2009), *Evaluation Report: The Impact of the Literacy and Numeracy Secretariat*, <[http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME\\_Report09\\_EN.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME_Report09_EN.pdf)>.

17. La vision « Thinking Schools, Learning Nation » a été formulée en 1997 par Goh Chok Tong, le premier ministre de Singapour d'alors. Elle décrit une nation de citoyens pensant par eux-mêmes et engagés, capables de relever les défis de l'avenir, ainsi qu'un système d'éducation conçu pour répondre aux besoins du XXI<sup>e</sup> siècle. Voir également <<https://www.moe.gov.sg/about>>.



J'avais toujours cru que les États-Unis – avec leur tradition de contrôle local, et toutes ces écoles parmi les plus novatrices et inspirantes que j'y avais vues – étaient un des pays où les enseignants et les écoles jouissaient de la plus grande autonomie. En juillet 2009, lors de la conférence annuelle de l'Association nationale des chefs d'établissements secondaires (*National Association of Secondary School Principals*), j'ai donc été surpris par ce que m'ont dit les chefs d'établissement que j'ai rencontrés : à les entendre, leur capacité décisionnelle était vraiment limitée.

En étudiant les résultats de l'évaluation PISA à ce sujet, je me suis rendu compte que les instances locales avaient en effet beaucoup plus de pouvoir sur les écoles aux États-Unis que dans bien d'autres pays. En ce sens, les États-Unis ont peut-être troqué une bureaucratie centralisée pour une autre forme de bureaucratie centralisée. Mais il est vrai que l'essor relativement récent du syndicalisme dans le système d'éducation américain, en raison du style des relations syndicales-patronales aux États-Unis et des pressions pour obtenir des contrats similaires dans les localités voisines, a pu déboucher sur un environnement davantage régi par des règles que dans des systèmes privilégiant des formes d'organisation du travail plus professionnelles. Comme souvent, le diable est dans les détails.

En réalité, dans certains pays, la plupart des écoles publiques jouissent d'une capacité décisionnelle similaire à celle des écoles à charte (*charter schools*) des États-Unis. En Angleterre, par exemple, les « académies » (*Academy schools*) sont des écoles d'État auxquelles l'autonomie a été accordée, mais dont on attend toujours qu'elles fassent passer les tests nationaux, produisent les mêmes données publiques sur leurs performances, aient les mêmes ressources budgétaires, rendent des comptes au public et acceptent les élèves de la même façon qu'on l'attend des autres écoles publiques. Aux yeux des ministres de l'Éducation anglais, ces « académies » et leur indépendance accrue constituent un moyen de s'attaquer aux mauvaises performances.

Mais que savons-nous des dynamiques qui sont à l'œuvre ? Comment accorder une plus grande autonomie aux établissements peut-il vraiment aboutir à de meilleures performances des élèves ? Et si la réforme est une voie à sens unique, et que le statut des « académies » est synonyme d'indépendance définitive pour les établissements, il se peut, d'ici quelques années, que de nouvelles politiques s'avèrent inefficaces. Alors qu'ils gagnent en autonomie, comment les établissements peuvent-ils éviter de s'isoler davantage ?

L'expérience des « académies » montre combien il est important de combiner autonomie professionnelle et culture de la collaboration, à la fois entre enseignants et entre établissements. Dans un système de ce type, le défi est de trouver une façon de partager les connaissances entre les établissements. Dans le domaine de l'éducation, les connaissances sont très statiques et ne se diffusent pas facilement. Elles ont tendance à rester là où elles sont, à moins qu'il n'y ait de fortes incitations à les partager. Cela veut dire que les responsables du programme des « académies » et d'initiatives analogues doivent bien réfléchir aux moyens de diffuser les connaissances issues des poches d'innovation, mais aussi d'attirer les enseignants les plus talentueux dans les classes les plus exigeantes et les chefs d'établissement les plus forts dans les « académies » les plus difficiles.

Cela n'a rien d'impossible. Au Danemark, en Finlande, au Japon, en Norvège, à Shanghai et en Suède, les établissements d'enseignement concilient autonomie, travail d'équipe et coopération. Ils constituent des réseaux et partagent des ressources et des idées afin de créer de nouvelles pratiques novatrices. Mais cette culture de la collaboration n'est pas le fruit du hasard : elle doit être conçue avec soin à travers les politiques et les pratiques. Dans certaines municipalités finlandaises, par exemple, les chefs d'établissement sont également responsables du conseil, auquel ils consacrent un tiers de leur temps, contre les deux tiers à leur établissement. Ils promeuvent ainsi une vision de l'enseignement commune aux établissements et aux municipalités.

Pour que les chefs d'établissement jouent ce rôle plus large au niveau du système, les fonctions de direction sont partagées, les équipes de direction assumant certaines des tâches des chefs d'établissement. Résultat, les chefs d'établissement rencontrent régulièrement leurs pairs. Ils ne travaillent plus sous l'autorité d'une administration scolaire locale, ils *sont* l'administration scolaire locale. Le bureau du conseil ne réunit pas des administrateurs, mais des gens qui savent ce que gérer un établissement veut dire. À Shanghai, si vous êtes directeur adjoint d'un établissement important et que vous voulez devenir directeur d'établissement, vous pouvez le faire, mais seulement après avoir montré que vous pouvez faire changer un des établissements les moins performants du système d'éducation.

Dans le système scolaire anglais, tous les établissements sont soumis à un régime d'inspection rigoureux, l'un des plus efficaces au monde, selon moi. Pour que leur leadership soit jugé remarquable, les établissements doivent montrer qu'ils contribuent à améliorer l'éducation au-delà de leurs propres murs.

Mais il en faut parfois plus que cela. Les données de l'enquête PISA montrent que l'autonomie a un effet positif dans les systèmes scolaires où les connaissances sont partagées entre les enseignants, mais, lorsqu'il n'y a pas de culture d'apprentissage par les pairs ni de responsabilisation, elle peut nuire aux performances des élèves. Il doit donc y avoir une mobilisation et un partage des connaissances suffisants, ainsi que des mécanismes de freins et de contrepoids, pour s'assurer que les « académies » usent de leur indépendance efficacement et judicieusement.

Néanmoins, la réforme est porteuse de grandes promesses pour l'amélioration des systèmes scolaires. Si elle peut être combinée à une culture de la collaboration, l'autonomie sera profitable non seulement pour les établissements, mais également pour les enseignants.

---

## De la responsabilisation administrative à la responsabilisation professionnelle

---

Pour concilier autonomie scolaire et cohérence d'ensemble du système scolaire, il faut avoir des moyens de voir clairement comment les établissements dispensent l'enseignement et quels résultats d'apprentissage ils obtiennent. L'évaluation et la responsabilisation permettent aux professionnels de l'éducation et aux responsables politiques de prendre le pouls des progrès de l'éducation. La plupart des systèmes d'éducation très performants ont un système de responsabilisation d'une nature ou d'une autre. Certains publient les données sur les performances des établissements, mais c'est loin d'être courant dans les systèmes très performants. Dans les systèmes où les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants, les données comparatives peuvent influencer leurs décisions. Dans certains systèmes, les responsables administratifs utilisent également ces données pour affecter les ressources, souvent pour accorder des ressources supplémentaires aux écoles en difficulté.

Mais les approches en matière de responsabilisation évoluent à mesure que les systèmes scolaires évoluent eux-mêmes – les règles deviennent des lignes directrices et des bonnes pratiques, jusqu'à ce que les bonnes pratiques se transforment en fin de compte en culture. Cette progression passe souvent par un nouvel équilibre entre la « responsabilisation administrative » et la « responsabilisation professionnelle ».

La « responsabilisation administrative » consiste à utiliser les données pour identifier les bons enseignants et les bons établissements, et à intervenir dans les établissements peu performants. Entre autres caractéristiques, elle recourt souvent à des systèmes de responsabilisation fondés sur des tests qui s'appuient sur les données concernant les performances des élèves pour décider quels enseignants et quels chefs d'établissement recruter, promouvoir ou retenir, et quelle rémunération accorder à chaque enseignant.

À l'inverse, la « responsabilisation professionnelle » renvoie à des systèmes dans lesquels les enseignants rendent des comptes avant tout à leurs collègues et à leur chef d'établissement, plutôt qu'à des autorités administratives. De même, dans la plupart des domaines, les professionnels sentent qu'ils ont à rendre des comptes aux membres de leur profession. Dans le cas de l'éducation, la responsabilisation professionnelle comprend également la forme de responsabilité personnelle que les enseignants ressentent vis-à-vis de leurs pairs, de leurs élèves et des parents de leurs élèves.

Des gouvernements comme ceux de l'Ontario, au Canada, de la Finlande, du Japon ou de la Nouvelle-Zélande, qui mettent davantage l'accent sur les formes les plus professionnelles de l'organisation du travail, ont tendance à rechercher des formes plus collégiales de responsabilisation des enseignants et des chefs d'établissement. Le but est de s'assurer que la réforme est le fruit de la collaboration, et non quelque chose imposé d'en haut. Ils pourraient soutenir que les gens qui s'attendent à être traités comme des professionnels et qui se considèrent eux-mêmes comme tels sont plus susceptibles d'adopter des modes de responsabilisation professionnels et informels, alors que le recours à des formes de responsabilisation plus administratives qu'ils associent à un milieu de travail industriel les dérangerait.

L'expérience de l'Ontario montre comment des partenariats entre le gouvernement, les établissements et les enseignants peuvent se nouer pour déterminer les bonnes pratiques, les renforcer et les utiliser plus

largement. Plutôt que d'imposer la réforme, l'Ontario a investi dans les établissements pour encourager l'expérimentation et l'innovation locales, envoyant ainsi le message fort que les solutions conçues par les enseignants pour répondre aux problèmes des élèves en compréhension de l'écrit et en mathématiques ont plus de chances de succès que les solutions imposées d'en haut. Le nombre d'établissements peu performants n'a pas diminué de façon spectaculaire dans la province parce qu'on a menacé de les fermer, mais parce qu'on leur a apporté beaucoup d'aide technique et de soutien. L'hypothèse sous-jacente était que les enseignants sont des professionnels qui cherchent à faire de leur mieux, et que si leurs performances révèlent des insuffisances, elles tiennent probablement bien plus à un manque de connaissances qu'à un manque de motivation.

Dans le même temps, le gouvernement ontarien n'a pas essayé de démanteler ou d'affaiblir le système d'évaluation mis en place par le gouvernement précédent. Il a systématiquement fait comprendre aux établissements et au public que les résultats, tels que mesurés par les évaluations provinciales, sont importants.

Singapour combine la responsabilisation administrative et la responsabilisation professionnelle. Enseignants, chefs d'établissement, fonctionnaires du ministère et élèves, tous sont fortement incités à faire de leur mieux. Le gouvernement fixe des objectifs annuels, fournit le soutien nécessaire pour les atteindre et évalue ensuite s'ils ont été atteints ou non. Cela comprend les données sur la performance des élèves, ainsi qu'un éventail d'autres mesures telles que la contribution apportée par les enseignants à leur établissement et à la communauté, et les opinions de professionnels chevronnés. Les systèmes de récompense et de reconnaissance comprennent distinctions honorifiques et primes salariales. Les évaluations individuelles sont menées dans le cadre de plans d'excellence scolaire.

## L'importance de la confiance

Selon certains, il est impossible de tirer de véritables leçons de l'expérience de la Finlande à cause de la culture de la confiance qui caractérise le système scolaire finlandais. Ce type de culture voyage mal, diraient-ils. Mais on pourrait également avancer que la confiance qui caractérise la relation entre les enseignants et la société dans son ensemble est, au moins autant que leur condition préalable, le résultat de décisions politiques.

En raison du respect dont jouissent traditionnellement les enseignants en Finlande, les réformes ont pu s'appuyer sur une base solide. Les dirigeants finlandais responsabilisent leurs enseignants en leur faisant confiance, créant ainsi un cercle vertueux fondé sur la productivité et des environnements pédagogiques novateurs. Et comme il existe une grande cohérence des politiques – les décisions prises seront appliquées indépendamment des échéances électorales et des partis au pouvoir –, les enseignants font également confiance à leurs dirigeants : ils se fient à leur intégrité et comptent sur leur capacité à faire ce qu'ils disent.

Cette confiance n'est pas aveugle. En réalité, la responsabilisation professionnelle exerce une pression importante en Finlande. Seuls 5 % de la variation de la performance des élèves sont imputables aux différences inter-établissements (voir OCDE, 2016a), ce qui montre que le système est capable d'intervenir quand un soutien supplémentaire est nécessaire. Si certains assimilent la Finlande à un paradis dépourvu de tests standardisés, les réponses données par les élèves dans le cadre de l'évaluation PISA 2015 montrent qu'il n'en est rien. La fréquence à laquelle les tests standardisés sont administrés dans les établissements d'enseignement finlandais est proche de la moyenne de la zone OCDE (voir OCDE, 2016b). La différence, c'est que ces tests ne sont pas utilisés pour critiquer le système ou constater des performances insuffisantes, mais pour aider les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les écoles à travailler plus efficacement.

En fait, la confiance et la responsabilisation sont peut-être plus étroitement liées qu'on ne pourrait le penser. Une responsabilisation claire est peut-être indispensable à une culture fondée sur une grande confiance : si les gens ne comprennent pas clairement quels sont les buts visés et ce qui est mesuré, la confiance sera difficile à établir. La confiance est également fonction d'une compétence donnée : vous faites confiance à votre mère, mais lui feriez-vous confiance si elle pilotait un Boeing 747 ? Les investissements importants que les dirigeants finlandais ont consacrés à la formation continue de leurs enseignants sont une composante essentielle de l'équation. C'est la combinaison d'une préparation bien plus rigoureuse et de la décentralisation d'une capacité décisionnelle bien plus importante en matière de programme et d'évaluation, entre autres, qui permet aux enseignants finlandais d'avoir le type d'autonomie dont jouissent d'autres professionnels dans d'autres domaines – et leur donne la confiance nécessaire pour le faire. La confiance que leur accorde le gouvernement, associée à leur statut de diplômés universitaires issus

de programmes très sélectifs, leur permet d'exercer leur profession de telle manière que cela renforce la confiance que leur témoignent les parents et les autres membres de la communauté.

## Qui a dit que c'est une excellente enseignante ?

Mettre au tout premier plan la responsabilisation professionnelle ne doit pas nuire à l'adoption d'une culture de l'évaluation dans l'ensemble du système; il est important d'y veiller. Dans certains pays, prononcer les mots «évaluation des enseignants» en présence de professionnels de l'éducation, de dirigeants de syndicats d'enseignants et de responsables politiques revient à déclencher un débat houleux<sup>18</sup>. Aux États-Unis et en France, des enseignants ont fait grève à propos de cette question; en Angleterre, les syndicats d'enseignants et de chefs d'établissement se sont retrouvés dans des camps opposés lorsqu'il a été question de lier ou non la rémunération des enseignants à leurs performances.

Tout le monde ou presque s'accorde à dire que les systèmes scolaires doivent trouver un moyen d'encourager les enseignants prometteurs, de récompenser ceux dont l'efficacité est éprouvée et d'écarter de la profession ceux qui sont systématiquement peu performants. Mais qu'est-ce qu'un bon enseignant? Et qui en décide? Les élèves? Les parents? Les collègues? Les chefs d'établissement?

Dans les 23 pays qui ont participé à l'enquête TALIS en 2013, 83 % des enseignants qui avaient été évalués et auxquels on avait adressé des commentaires estimaient qu'il s'agissait d'évaluations justes de leur travail; et, parmi eux, 79 % reconnaissaient que les évaluations leur étaient utiles pour améliorer leur travail d'enseignants (voir OCDE, 2014c). Mais il est plus difficile de s'entendre sur la façon de mesurer les compétences des enseignants.

Dans la plupart des pays, les systèmes d'évaluation des enseignants sont toujours en cours d'élaboration, lorsqu'ils existent. Dans les pays qui ont participé à l'enquête TALIS, 13 % des enseignants environ n'avaient jamais été évalués et n'avaient eu sur leur travail aucun commentaire de quelque source que ce soit. Cela s'explique en partie parce qu'il peut être coûteux de concevoir et d'entretenir de tels systèmes, non seulement en argent et en temps, mais également au regard du capital et du courage politiques nécessaires pour les mettre sur pied. Mais cela tient plus souvent à l'absence de consensus quant aux critères qui devraient être utilisés pour mesurer les performances des enseignants. Devrait-il s'agir

18. Pour plus de détails sur l'évaluation des enseignants, consulter OCDE, 2013a.

des notes des élèves aux tests? De la capacité de l'enseignant à intéresser une classe remplie d'élèves? De l'opinion des élèves et des parents? Qui devrait mesurer ces performances: un inspecteur de l'autorité centrale en charge de l'éducation, le chef de l'établissement ou les collègues de l'enseignant? Et comment les résultats d'une évaluation devraient-ils être utilisés? Devrait-elle déterminer la rémunération? Devrait-elle influencer sur le cours d'une carrière? Devrait-elle servir à indiquer des besoins de formation continue? Devrait-elle servir à se défaire de professionnels inefficaces?

Un consensus commence à se dégager sur certaines de ces questions. Les résultats des élèves aux tests donnent des informations importantes, mais ils ne peuvent rendre entièrement compte de la qualité de l'enseignement. Se cantonner à ces résultats restreindrait trop les perspectives. Les systèmes d'évaluation des enseignants doivent faire partie d'une approche holistique de la profession comprenant la formation et la formation continue des enseignants, la préparation des chefs d'établissement et l'engagement des enseignants à la réforme et à la création de milieux de travail attractifs.

À Singapour, comme tous les employés du gouvernement et beaucoup d'autres professionnels, les enseignants sont évalués chaque année par un comité à l'aune de 13 compétences différentes. Celles-ci ne concernent pas seulement les résultats scolaires, mais également la contribution que l'enseignant apporte au développement scolaire et personnel des élèves dont il a la responsabilité, sur sa collaboration avec les parents et les groupes communautaires, ainsi que sur son influence sur ses collègues et l'établissement dans son ensemble. Il était fascinant pour moi de voir que les enseignants ne concevaient pas cela comme un système de responsabilisation descendant (*top-down*), mais plutôt comme un instrument d'amélioration et d'évolution de carrière. Les enseignants qui font un travail remarquable reçoivent une prime provenant de l'enveloppe budgétaire des primes de l'établissement. Après trois ans d'enseignement, les enseignants font l'objet d'une évaluation annuelle visant à déterminer lequel des trois parcours de carrière leur conviendrait le mieux: maître enseignant (*Master Teacher*), spécialisation (programme ou recherche) ou chef d'établissement. De manière significative, le système d'évaluation individuelle s'inscrit dans le plan d'excellence scolaire d'ensemble de l'établissement.



## Où commence la responsabilité ?

Dans la plupart des systèmes d'éducation très performants, la responsabilité commence à un certain niveau d'autorité : un organisme ou un groupe d'organismes est responsable de l'efficacité et de l'efficience de l'ensemble du système. En général, il s'agit du ministère de l'Éducation. Parce qu'on les estime responsables de la qualité et de l'efficacité de l'éducation dans le pays, c'est à ces autorités centrales qu'incombe la responsabilité de la planification à long terme. Elles commandent des recherches dont elles font un usage avisé lorsqu'elles prennent leurs décisions. Travailler dans ces organismes est souvent considéré comme un objectif enviable pour les professionnels de l'éducation de premier plan du pays. Et ce qu'ils décident est pris au sérieux en raison du respect dont jouit leur personnel.

Les diverses parties d'un système d'éducation doivent être conçues de manière à travailler harmonieusement les unes avec les autres. Ces systèmes doivent faire des plans efficaces et voir à leur mise en œuvre. Ils doivent avoir la capacité de faire les analyses qui s'imposent, d'apporter un soutien sur le terrain, de déterminer à quel degré leurs plans sont appliqués, de juger des résultats et, si nécessaire, de changer de cap. Si un pays, un État ou un groupe d'États au sein d'un système fédéral n'a pas cette capacité, il peut ne pas être en mesure de concevoir des plans d'ensemble cohérents ; et même s'il a la capacité de planifier, la nature de ces politiques a peu d'importance s'il n'a pas la capacité de les mettre en œuvre.

L'expérience des pays où l'éducation est supervisée au plan fédéral donne des indications utiles sur la façon dont peuvent collaborer les États. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada<sup>19</sup> et la Conférence permanente des ministres de l'Éducation des *Länder* de la République fédérale d'Allemagne<sup>20</sup> constituent des forums où les ministres de l'Éducation se rencontrent régulièrement à des fins de coordination. Si leurs pouvoirs formels sont limités, ces organismes remplissent une fonction importante en ce qu'ils permettent aux bonnes idées et aux bonnes pratiques de traverser les frontières provinciales. Le pouvoir des idées et les possibilités de les diffuser ont généré de bonnes pratiques et encouragé les collectivités à tirer des enseignements de leurs expériences.

19. <<https://www.cmec.ca/en/>>.

20. <<https://www.kmk.org/>>.

En Allemagne, la constitution interdit au gouvernement fédéral de faire beaucoup plus en matière d'éducation que de soutenir la recherche ; mais, à travers l'impulsion et les idées qu'il a apportées, il a favorisé nombre des réformes les plus significatives menées dans la dernière décennie. Par exemple, c'est le gouvernement fédéral qui a élaboré le concept original de normes scolaires nationales fondées sur les compétences, même si ce sont les *Länder*, à travers le conseil des ministres d'État, qui ont établi et supervisé ces normes et le système d'évaluation.

.....

## **Exprimer un message cohérent**

---

Les tendances actuelles des systèmes d'éducation sont rien de moins que paradoxales. D'une part, les gens s'inquiètent qu'il existe un écart croissant entre les attentes de la société à l'égard de l'école et la réalité des résultats d'apprentissage. D'autre part, de plus en plus de professionnels de l'éducation se plaignent que le rythme trop soutenu de la réforme de l'éducation laisse peu de temps et de latitude pour la mettre en œuvre de façon avisée. Ce qui sous-tend cette perception d'une réforme à la fois trop lente et trop rapide, c'est un manque de direction et d'harmonisation entre les politiques et les composantes de la réforme. Les chefs d'établissement et les enseignants sont rarement associés à la conception des politiques ; parfois, ils les découvrent seulement lorsqu'elles sont annoncées dans les médias. Comme ils ne voient pas le tableau d'ensemble, il est moins probable qu'ils aident à concevoir la courroie de transmission entre les intentions et la mise en œuvre des politiques qui est essentielle au succès.

Pour leur part, les responsables politiques sont peu incités à promouvoir et réaliser les idées de leurs prédécesseurs, ou bien ils ne voient pas qu'ils peuvent mieux faire certaines choses sans avoir à tout faire différemment. Ils sont généralement plus enclins à faire de leurs propres propositions la priorité d'un ordre du jour déjà très chargé. Cela renforce encore la tendance au court terme et le manque d'harmonisation, ainsi que la défiance parmi les enseignants qui se trouvent en première ligne et qui doivent changer de cap à chaque changement de pouvoir.

La cohérence et la continuité sont on ne peut plus nécessaires lorsqu'un système scolaire essaie de s'améliorer. Qu'il s'agisse de changements touchant le programme ou le financement, ou d'une forme différente de soutien aux enseignants, les différentes parties du processus doivent aller dans la même direction : vers une vision cohérente.

Cela ne veut pas dire que le processus de réforme va sans heurts ; il fait souvent les frais de polémiques politiques, et il est parfois difficile à suivre. Au-delà des défis politiques et économiques, passer d'une direction administrative centralisée à l'autonomie professionnelle peut être contre-productif dans les pays où les enseignants et les établissements ne sont pas encore en mesure d'appliquer ces politiques. Déléguer l'autorité peut être une source de problèmes en l'absence de consensus quant à ce que les élèves doivent savoir et doivent être capables de faire, et si les normes ne sont pas assez élevées. Il ne suffira pas de recruter des enseignants de qualité si les candidats sont si frustrés par l'inefficacité du système de formation initiale des enseignants ou découragés par la lourdeur de la bureaucratie qu'ils en abandonnent la profession.

## Parler d'une seule voix à Singapour

En tant que professeur invité à l'Institut national d'éducation de Singapour, j'ai eu la chance d'apprendre beaucoup de choses sur l'approche du pays en matière de réforme de l'éducation. La responsabilité d'harmoniser les politiques et leur mise en œuvre incombe à la fois au ministère de l'Éducation, à l'Institut et à chaque établissement d'enseignement. L'Institut n'a aucun mal à harmoniser ses travaux avec les politiques ministérielles, car ses professeurs sont régulièrement associés aux discussions et aux décisions du ministère ; quant aux chefs d'établissement, ils ne découvrent pas les grandes propositions de réforme dans les médias, ils en sont directement informés par le ministère. Toutes les politiques annoncées s'accompagnent d'un plan visant à développer les capacités de les mettre en œuvre. La culture de travail du ministère est fondée sur l'amélioration continue ; il évalue en permanence ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, et s'appuie à la fois sur les données et l'expérience de professionnels du monde entier pour concevoir ses politiques et les mettre en œuvre. Les programmes de formation des enseignants sont conçus en pensant aux enseignants, et non dans l'intérêt des départements universitaires. Les enseignants entrent en général dans la classe avec un diplôme de premier cycle en poche, puis, un peu plus tard, en milieu de carrière, ils suivent un programme de master qui inscrit cette expérience pratique dans un cadre théorique cohérent.

L'une des choses les plus frappantes à Singapour, à mes yeux, c'est qu'on retrouve partout le même objectif dénué d'ambiguïté – atteindre les mêmes résultats audacieux –, aussi bien dans les ministères de l'Éducation, du Développement national ou de la Culture, des Communautés et de la Jeunesse, que dans les universités, les instituts de technologie ou les établissements d'enseignement. Le système lui-même est très poreux, en ce sens que les professionnels peuvent faire des allers et retours entre la recherche, l'élaboration des politiques, l'administration et la pratique de l'enseignement, et qu'ils le font souvent plusieurs fois au cours de leur carrière. Grâce au lien étroit entre la recherche, les politiques et la pratique, la vision reste ambitieuse et dynamique. On attend de l'éducation qu'elle change comme les choses changent ; l'éducation n'est pas ancrée dans le passé.

Des séminaires baptisés « *Milestone* » réunissent des hauts fonctionnaires de tous les ministères afin de dégager une vision commune des objectifs nationaux. Dans tout le gouvernement l'accent est mis sur l'efficacité de la mise en œuvre. L'expression « Rêver, concevoir et exécuter » (*Dream, Design and Deliver*) décrit bien la conception de l'administration publique à Singapour.

Le gouvernement de Singapour est conscient qu'il existe une relation fondamentale entre les compétences des individus et le développement économique ; il offre donc une vision claire de ce qui est requis en matière d'éducation. Tandis que le ministère de l'Éducation conçoit les politiques qui permettront de concrétiser cette vision, les enseignants disposent d'un crédit de 100 heures par an pour développer leurs compétences, souvent à l'Institut national d'éducation, et l'Institut contribue quant à lui à concevoir la réforme de l'éducation, politique de l'éducation comprise.

.....

## Dépenser plus ou dépenser judicieusement

---

La première leçon que j'ai tirée de mes recherches sur les pays les mieux classés dans les comparaisons du PISA, c'est que leurs dirigeants semblent avoir convaincu leurs concitoyens de faire des choix qui valorisent l'éducation par-dessus tout. Dans ces pays, on se retourne plus souvent au détour d'une école bien équipée qu'à la vue d'un centre commercial flambant neuf. Les parents chinois investiront souvent leurs derniers

yuans dans l'éducation de leurs enfants – leur avenir et l'avenir de leur pays. Dans une bonne partie du monde occidental, les gouvernements ont commencé à emprunter de l'argent aux générations futures pour financer la consommation d'aujourd'hui. Le progrès économique et social va droit dans le mur de dettes qu'ils sont en train d'ériger.

En 2013, j'ai eu l'occasion de déjeuner avec l'adjoint au maire de Chengdu, Fu Yonglin, qui a grandement inspiré la transformation rapide de l'éducation dans cette ville chinoise au cours de la dernière décennie. Ce qui m'a le plus frappé dans son propos, c'est l'idée que le pouvoir de la Chine et son rôle dans le monde dépendront au bout du compte, non pas de la nature et de la quantité des biens qu'elle produit, mais de la contribution que le pays sera en mesure d'apporter, grâce à l'éducation, au bassin mondial de connaissances et à la culture mondiale. Dans un pays où le salaire que touchent en moyenne les diplômés dépasse à peine ce que pourrait gagner une femme de chambre dans une des grandes villes chinoises, l'argent n'est évidemment pas la seule incitation à étudier. En Chine, les dirigeants politiques et sociaux semblent toujours en mesure de convaincre leurs concitoyens de valoriser l'éducation, leur avenir, plus que la consommation quotidienne.

Il était également instructif d'entendre Fu Yonglin réconcilier la nécessité de préserver le passé afin de s'appuyer sur lui – « rien ne vient de nulle part, chaque chose a une histoire et c'est à partir de là qu'elle évolue », pour reprendre sa formule – avec la nécessité d'embrasser le changement. Il était tout à fait conscient de la courbe d'apprentissage qu'auront à suivre les Chinois, de la nécessité pour la Chine de jouer un rôle actif dans la globalisation et de l'importance de l'éducation en ce qu'elle ouvre sur la compréhension de différentes cultures et différents domaines de connaissances. Il était également conscient de la nécessité de changer la nature même de l'éducation. Je lui ai demandé pourquoi, comme d'autres responsables municipaux, il s'intéressait autant à nos travaux sur l'avenir de l'éducation – travaux que certains pays de l'OCDE considèrent encore avec scepticisme. Il m'a regardé et m'a dit que Chengdu est aujourd'hui l'atelier du monde dans le secteur du numérique, ce qui procure richesse et emplois à une population de 14 millions de personnes, mais que d'ici une décennie, chacun de ces emplois aura été robotisé. Le défi pour nous, a-t-il poursuivi, n'est pas seulement de créer de nouveaux emplois, mais de créer des emplois dans lesquels les êtres humains seront meilleurs que les robots, et d'éduquer des êtres humains capables de penser et de travailler différemment des robots.

Mais, comme je l'ai expliqué au chapitre 2, l'argent ne suffit pas à améliorer les systèmes d'éducation. Deux pays dont les niveaux de dépenses sont à peu près aussi élevés peuvent obtenir des résultats très différents. Autrement dit, une fois atteint un seuil minimum de dépenses, l'important n'est pas de savoir combien les pays consacrent à l'éducation, mais comment ils utilisent ces ressources. Si les pays qui sont dans la moyenne de l'OCDE veulent se hisser aux premiers rangs, ils devront soit améliorer du tout au tout l'efficacité de leur système d'éducation, soit accroître considérablement les ressources qu'ils lui consacrent.

La plupart des gouvernements sont aux prises avec de graves contraintes financières, et la situation ne devrait pas changer de sitôt. Il est donc peu probable que les dépenses d'éducation augmentent énormément dans un avenir proche. Par conséquent, le défi est de tirer beaucoup plus de chaque dollar dépensé. La question est de savoir comment s'y prendre. Les expériences des systèmes d'éducation très performants illustrent plusieurs approches possibles.

Par exemple, si le Japon peut consacrer une part importante de ses ressources aux services éducatifs de base, c'est parce qu'il dépense beaucoup moins que la plupart des pays de l'OCDE en bâtiments scolaires extravagants, en services scolaires, en manuels sur papier glacé et en programmes de sport coûteux (voir OCDE, 2017a). Une partie des économies ainsi réalisées sert à payer les enseignants relativement bien. Le reste est rendu aux contribuables (en 2014, les dépenses publiques et privées au titre des établissements atteignaient 3 % du PIB au Japon ; parmi les pays l'OCDE, ce pourcentage n'était plus faible qu'en République tchèque, en République slovaque et en Hongrie).

Une autre façon d'améliorer les résultats sans dépenser davantage consiste à effectuer des changements élémentaires dans l'organisation du système d'éducation. Jusqu'au déclin du nombre d'enfants d'âge scolaire au Japon, les taux d'encadrement étaient presque identiques au Japon et aux États-Unis. Mais les Japonais ont choisi de conserver des grandes classes – il y a parfois deux fois plus d'élèves par classe qu'aux États-Unis. Cela a donné beaucoup plus de temps aux enseignants japonais pour préparer leurs cours, s'entretenir avec d'autres enseignants d'élèves en difficulté et faire du tutorat avec les élèves n'arrivant plus à suivre. Les deux pays dépensaient autant (en nombre d'élèves par enseignant), mais le Japon avait consenti à garder des classes plus grandes afin que les enseignants disposent de plus de temps pour planifier et travailler

avec de petits groupes d'élèves, alors que les États-Unis choisissaient d'avoir des classes plus petites et de donner moins de temps aux enseignants pour planifier et travailler avec de petits groupes d'élèves.

Le Japon n'est pas un cas isolé. Comme je l'ai déjà expliqué, lorsqu'ils doivent faire un choix entre des classes plus petites et de meilleurs enseignants, les systèmes d'éducation très performants semblent opter pour les seconds. De nombreux pays occidentaux font le choix inverse.

Entre 2006 et 2015, les dépenses par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de près de 20 % dans les pays de l'OCDE (voir OCDE, 2017a). Mais, au cours de la même période, la plupart des pays de l'OCDE ont privilégié des classes plus petites plutôt que de meilleurs enseignants, plutôt qu'un temps d'instruction plus important et un soutien individuel accru, et plutôt qu'un accès plus équitable à l'éducation. Poussés par l'opinion publique et les évolutions démographiques, les gouvernements ont réduit la taille des classes de 6 % en moyenne au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Autrement dit, les dépenses sont le fruit de choix qui plaisent aux parents et aux enseignants, mais ne favorisent pas nécessairement la réussite des élèves à long terme.

Les pays qui optent pour des classes plus grandes peuvent se permettre de mieux payer leurs enseignants. Si les enseignants sont bien payés, il y a davantage de concurrence lors du recrutement et on peut former les enseignants dans des établissements d'un meilleur niveau. Ces enseignants restent dans la profession plus longtemps, ils ont besoin d'être remplacés moins souvent et il leur faut beaucoup moins d'aide spécialisée en classe. Moins d'établissements de formation des enseignants sont donc nécessaires, et on peut consacrer davantage d'argent à ceux qui restent. Lorsque tous les coûts sont pris en compte, une solution apparemment peu coûteuse – embaucher des enseignants de moins bonne qualité et les former dans des établissements à faibles coûts – peut s'avérer bien plus coûteuse à long terme.

Employer des enseignants bon marché implique davantage de personnel spécialisé dans les établissements et davantage de gestionnaires pour superviser et coordonner ces spécialistes. Dans les pays les plus performants, même si les enseignants sont relativement mieux rémunérés, comme on a besoin de moins de gestionnaires et de moins de spécialistes, il est possible d'employer de meilleurs enseignants tout en conservant des coûts nets plus faibles. C'est la raison pour laquelle il

est important de réfléchir à la conception du système d'éducation dans son ensemble, et aux coûts nets de ce système, plutôt que de considérer les différents coûts isolément.

Au bout du compte, il existe une asymétrie frappante dans la relation entre les compétences et l'argent : alors que l'amélioration des compétences donne invariablement un avantage aux individus et aux nations, dépenser plus d'argent n'entraîne pas nécessairement une amélioration des compétences.

Les résultats de l'évaluation PISA montrent comment certains pays se sont réinventés en menant un processus systématique de réforme et en investissant dans l'éducation de leur population, au point que la position relative des systèmes d'éducation a entièrement changé. Cela signifie également que le monde n'est plus divisé entre nations riches et instruites et nations pauvres et peu instruites. Les nations peuvent décider de développer un système d'éducation de meilleure qualité, qui leur procurera des bénéfices considérables si elles y réussissent. C'est un chemin qui mène vers des emplois meilleurs et une vie meilleure, ce qui permet aux sociétés d'aller de l'avant.

Mais il faut beaucoup plus que de l'argent pour améliorer les résultats de l'éducation. Il faut aussi être convaincu que chaque élève peut réussir. Dans la plupart des pays est-asiatiques, les élèves ont la conviction que la réussite est principalement le fruit d'un travail assidu, non la conséquence d'une intelligence innée, comme bon nombre d'élèves occidentaux le diraient : cela laisse penser que l'éducation et le contexte social dans lequel elle s'inscrit peuvent jouer un rôle décisif pour inculquer des valeurs favorisant la réussite scolaire.

Nulle part la qualité du système scolaire n'excède la qualité de ses enseignants. Tous les systèmes scolaires très performants accordent une grande attention à la façon dont sont sélectionnés et formés les enseignants et les leaders du secteur. Lorsqu'ils doivent décider où investir, ces systèmes donnent la priorité à la qualité de l'enseignement plutôt qu'à la taille des classes. Et ils offrent des possibilités de carrière épanouissantes aux enseignants.

Les pays très performants ont également abandonné les mécanismes bureaucratiques de suivi et de responsabilisation au profit de formes professionnelles d'organisation du travail. Ils encouragent leurs enseignants à adopter des méthodes pédagogiques innovantes, à améliorer leurs performances et celles de leurs collègues, et à continuer de se perfectionner de manière à renforcer leurs pratiques d'enseignement.



---

## Aperçu de cinq systèmes d'éducation très performants

---

Comme cela devrait être évident à présent, ce qui distingue les pays très performants n'est ni leur situation géographique, ni leur niveau de richesse, ni la culture qui est la leur. Ce qui les distingue, c'est leur conscience aiguë des mauvaises performances et des inégalités au sein de leur système d'éducation, et leur capacité à mobiliser ressources, innovation et volonté pour s'y attaquer. Voici un aperçu de quelques-uns de ces systèmes d'éducation.

### Singapour

Singapour devance tous les autres pays/économies étudiés dans l'enquête PISA 2015. Un tel succès a suscité l'intérêt pour cette cité-État d'Asie de 5 millions d'habitants, et la façon dont elle s'est dotée d'un système d'éducation aussi efficace. D'autres pays voulaient savoir quelles leçons ils pourraient tirer des progrès rapides accomplis par Singapour.

L'une des caractéristiques les plus remarquables de la réussite de Singapour est que le pays est parti d'un point extrêmement bas. À son indépendance, en 1965, Singapour était un pays pauvre, peu doté en ressources naturelles, dont la population avait un faible niveau de compétence en littératie. Le pays comptait peu d'écoles et d'établissements d'enseignement secondaire, et son économie était sous-développée et peu qualifiée. La population se composait de différents groupes ethniques parlant des langues différentes et observant des religions différentes.

En partant de si bas, Singapour a atteint le premier rang des classements internationaux en cinq décennies, dépassant les grandes économies d'Europe et d'Amérique du Nord et ses concurrents performants d'Asie de l'Est. En un peu plus d'une génération, elle a réussi à passer du « tiers monde » au « premier » monde.

Quels sont donc les ingrédients d'un tel succès ?

Le premier d'entre eux est peut-être la volonté. Les progrès de l'éducation ne sont pas le fruit du hasard à Singapour, ni le résultat d'un quelconque phénomène naturel ; jeter les bases d'une économie avancée en recourant à l'éducation était un choix délibéré. L'éducation devait être le moteur de la croissance économique.

Dépourvue de ressources naturelles et entourée de voisins bien plus importants et puissants qu'elle, Singapour a considéré qu'une population instruite était son atout le plus précieux. L'éducation faisait également partie intégrante du processus de construction de la nation de ce jeune pays, et elle a contribué à faire naître un sentiment commun d'identité et à rassembler différents groupes et religions.

Cet accent mis sur l'éducation a été revisité au fil du temps, traduisant les progrès économiques du pays et les renforçant. Dans les années qui ont suivi l'indépendance, Singapour était dans une phase de survie : le système d'éducation a été élargi afin d'offrir une éducation de base aux travailleurs, alors que l'économie essayait d'attirer des entreprises manufacturières étrangères.

Singapour a instauré un système d'éducation unifié, recruté des enseignants en grand nombre, construit des écoles et imprimé des manuels scolaires. En l'espace d'une décennie, tous les enfants avaient bénéficié de l'enseignement primaire. Dès les années 1970, l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire était universel.

Ces normes éducatives n'étaient pas particulièrement élevées, mais l'étape suivante du développement industriel y a remédié : à la fin des années 1970, Singapour a quitté la phase de la survie pour entrer dans la phase de l'efficacité. Il s'agissait de passer d'une économie à faibles salaires et faibles compétences à une économie dotée d'une main-d'œuvre plus qualifiée susceptible d'attirer des entreprises de haute technologie étrangères. Singapour a accompli cette mise à niveau économique en procédant à une refonte de son système d'éducation, avec l'introduction d'un nouveau programme et de différentes filières d'enseignement général et professionnel. Au début des années 1990, ont vu le jour les campus de l'Institut d'enseignement technique (*Institute of Technical Education*) dont le but était de rehausser l'image et la qualité de l'enseignement professionnel, tout en dispensant une formation professionnelle comparable à la formation offerte dans les universités.

À la fin des années 1990, le système d'éducation a été affiné plus encore dans l'optique de l'économie du savoir, car le pays devait disposer d'une main-d'œuvre très qualifiée pour être compétitif dans une économie globalisée. Cette idée d'un apprentissage plus profond et plus efficace s'est traduite dans la campagne « Enseigner moins, apprendre plus » (« *Teach Less, Learn More* »), lancée par le premier ministre Lee Hsien Loong, tandis que se poursuivait la campagne « Des écoles qui pensent, une nation qui apprend » (« *Thinking Schools, Learning Nation* »).

Au cœur de ces évolutions, on trouve la conviction constante qu'il est important d'améliorer l'éducation. D'où une démarche systématique, poursuivie pendant des décennies et soutenue par les politiques et les dépenses publiques. En 2010, l'éducation représentait 20% des dépenses de l'État, soit le poste budgétaire le plus important après la défense. À la lumière de cette ambition nationale, les dépenses d'éducation constituent un élément-clé de l'investissement économique qui alimente la capacité du pays à générer des revenus.

Cette mise en adéquation de l'éducation avec l'économie et les besoins des employeurs s'inscrit dans un système très intégré. Les objectifs sont clairs quant à ce que doivent atteindre les établissements d'enseignement et les individus, le système d'examen est exigeant et les normes scolaires sont élevées. Le progrès par l'éducation est conçu comme un processus méritocratique au service de la mobilité sociale, qui permet aux élèves d'obtenir les résultats les plus élevés auxquels leur potentiel leur permet d'aspirer.

Même des structures qui fonctionnent ainsi sans problème ont besoin que le facteur humain les anime. Le rôle des enseignants dans le succès des écoles à Singapour a été maintes fois souligné. Singapour est devenue l'illustration même du principe consistant à recruter les enseignants parmi les meilleurs diplômés et à s'assurer qu'ils restent bien formés et motivés.

Singapour a adopté un processus de recrutement et de formation d'un personnel de grande qualité dans le but d'attirer les meilleurs talents dans les classes. De plus, le pays met un accent important sur la formation continue afin que les enseignants maintiennent à jour leurs compétences. Pour permettre à ces enseignants brillants et ambitieux de progresser tout au long de leur carrière – ce qu'on attend d'eux –, les enseignants disposent d'un crédit de 100 heures de formation continue par an.

Ce système strictement contrôlé et centralisé fait de la cohérence une vertu. Tous les enseignants sont formés dans le même établissement, ce qui signifie que tous sortent de la même « chaîne de production » et répondent aux mêmes normes. Le processus de nomination vise à ce que tous les établissements aient leur juste part des meilleurs d'entre eux. Les enseignants savent clairement ce qu'on attend d'eux dans les classes, et, en retour, ils jouissent d'une grande considération et du soutien de la population.

L'expérience de Singapour est celle d'un petit pays démuni aspirant à un avenir meilleur qui a adapté son système d'éducation étape par étape pour y parvenir. Son exemple montre combien les choses peuvent changer en matière d'éducation sur une période relativement brève. En rehaussant ses normes éducatives, Singapour est parvenue à devenir un gagnant plutôt qu'une victime de la globalisation. Le système scolaire du pays est reconnu comme l'un des plus performants au monde ; le défi qui l'attend est de le rester.

## Estonie

L'Estonie fait partie des dix pays/économies qui ont obtenu les scores les plus élevés en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit dans l'évaluation PISA 2015.

Ce petit État balte a été surnommé la « nouvelle Finlande », en particulier depuis qu'il a dépassé la Finlande en mathématiques et en sciences dans l'évaluation PISA 2015. Dans les années 1990, des experts finlandais avaient conseillé l'Estonie dans sa réforme de l'éducation. De fait, le succès des systèmes d'éducation de ces deux pays comporte un point commun important : que ce soit un choix stratégique ou une inclination culturelle, tous deux ont un grand sens de l'équité. Cela apparaît dans le faible écart entre les résultats des élèves issus de milieux aisés et ceux des élèves issus de milieux défavorisés.

L'incidence du statut socio-économique est notablement plus faible en Estonie que dans la plupart des autres pays. À cet égard, l'Estonie ressemble au Canada, à Hong Kong et à la Norvège, et non à des pays tels que l'Allemagne, l'Autriche ou la France, où le lien entre le statut socio-économique des élèves et leurs performances est beaucoup plus marqué.

Ce qui est particulièrement marquant dans les excellents résultats de l'Estonie à l'évaluation PISA 2015, ce n'est pas la proportion d'élèves très performants, mais le très faible nombre d'élèves peu performants dans chacun des trois domaines d'évaluation PISA.

L'équité se manifeste également dans l'accès à l'éducation de la petite enfance, qui débouche sur le système scolaire. La scolarité n'est obligatoire qu'à partir de l'âge de sept ans, mais une grande partie des enfants âgés de trois et quatre ans vont dans des établissements publics préscolaires. Le rapport élèves-enseignants y est de moitié inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE.

À l'autre bout de l'éventail, un pourcentage important d'élèves – l'un des plus élevés parmi les pays industrialisés – terminent avec succès l'enseignement secondaire. Cela suggère qu'il est probable que tous les élèves atteignent un bon niveau de formation, quel que soit leur milieu familial.

Après son accession à l'indépendance, l'Estonie a décentralisé son système scolaire, en donnant une plus grande autonomie aux établissements, notamment la liberté de prendre des décisions en matière de programme, de budgets et d'embauche et de licenciement des enseignants. Les familles ont le droit de choisir l'école de leur enfant, ce qui oblige les écoles à se faire concurrence pour attirer les élèves.

En raison du déclin du nombre d'enfants d'âge scolaire, le système scolaire estonien doit veiller à ce qu'il y ait des écoles suffisamment proches des lieux où vivent les enfants, tout en veillant dans le même temps à ce que les écoles comptent suffisamment d'élèves pour pouvoir être viables et offrir un éventail suffisant de disciplines. C'est particulièrement vrai pour les établissements de l'enseignement secondaire, un niveau de scolarité où les élèves voudront se spécialiser.

Cette situation soulève une question quant au financement : vaut-il mieux investir dans de grands établissements couvrant chacun une zone étendue, ou devrait-on protéger les écoles locales ? Au moment d'écrire ces lignes, le nombre d'élèves par classe dans l'enseignement secondaire en Estonie est l'un des plus faibles dans le monde développé.

Le déclin démographique devient également préoccupant pour le secteur universitaire : les universités estoniennes doivent se battre pour attirer des étudiants alors que le bassin de candidats potentiels se rétrécit ; le secteur subit aussi la concurrence des universités étrangères. Les entreprises estoniennes s'inquiètent d'avoir accès à une offre adéquate de jeunes diplômés. À cela s'ajoute le vieillissement du corps enseignant, plus marqué en Estonie que dans presque tous les autres pays de l'OCDE. La nécessité d'attirer davantage de jeunes diplômés dans la profession a amené à augmenter substantiellement la rémunération des enseignants, mais l'enseignement n'est pas encore un choix de carrière compétitif.

En Estonie, comme dans d'autres pays nordiques et baltes, l'éducation reçoit un financement public, et le financement privé est relativement faible. Cela étant, l'Estonie ne consacre pas autant de moyens à l'éducation que la Norvège, par exemple, et même si l'enseignement préscolaire est bien pourvu en personnel, les enseignants gagnent relativement peu. Le PIB de l'Estonie est très inférieur à la moyenne de l'OCDE : quel que soit son moteur, le succès du pays en matière d'éducation ne s'explique donc pas par l'importance des dépenses.

Pour bien mesurer la performance de l'Estonie dans les classements PISA, il faut regarder de près la proportion des élèves peu performants. Si l'on s'en tient aux élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation PISA (sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques), les résultats de l'Estonie sont bons, sans être spectaculaires. Certains pays moins bien classés font aussi bien ou mieux qu'elle à cet égard. À Singapour, le pays qui domine le classement, 39,1 % des élèves atteignent ce niveau d'excellence, contre seulement 20,4 % en Estonie.

Ce qui place l'Estonie au premier rang dans le monde, c'est sa proportion relativement faible d'élèves peu performants. Seuls 4,7 % des élèves estoniens âgés de 15 ans se trouvent au-dessous du niveau seuil de compétence de base dans les trois domaines d'évaluation – c'est mieux qu'en Corée du Sud, en Finlande, à Hong Kong et à Singapour, qui trônent au sommet des classements, et cela représente environ la moitié de la proportion d'élèves peu performants en Allemagne et aux États-Unis.

## Canada

Le Canada faisait partie des pays les plus performants aux tests PISA 2015, se classant au troisième rang en compréhension de l'écrit et parmi les dix premiers en mathématiques et en sciences, et devançant la Finlande en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

La caractéristique marquante du système d'éducation du Canada est l'accent mis sur l'équité et sa capacité à tirer d'excellents résultats d'élèves de différents milieux sociaux, y compris ceux issus de l'immigration. Par rapport aux normes internationales, la différence de performances entre les élèves issus de milieux aisés et les élèves issus de milieux défavorisés est faible au Canada. Cela traduit un système de valeurs qui favorise la santé et le bien-être des familles.

Au Canada, les établissements d'enseignement comptent une proportion élevée d'enfants issus de familles immigrées, et, souvent, leurs performances ne diffèrent guère de celles des autres élèves. Le système scolaire canadien constitue un modèle en matière d'intégration, surtout quand on sait que le pays où arrivent ces immigrés accueille déjà des populations francophone et anglophone ainsi que des peuples indigènes des Premières Nations. L'approche du Canada est unique en ce qu'elle intègre dans les programmes des contenus venant de différentes cultures, de sorte que les élèves apprennent très tôt à voir le monde selon différentes perspectives. Les enseignants aident également les élèves

à adopter des attitudes positives à l'égard de la diversité et adaptent leur enseignement de façon à ce que les élèves issus de différents groupes sociaux ou ethniques puissent réussir.

Le résultat du Canada aux tests PISA est un score national, mais l'éducation relève de la compétence des provinces et des territoires, et ce sont des ministères de ce niveau de gouvernement qui gèrent le système d'éducation. En l'absence de système fédéral qu'on puisse analyser, comment expliquer le succès du Canada à l'évaluation PISA ? Alors que certains systèmes d'éducation performants sont très centralisés et contrôlés, le système canadien repose sur une décentralisation de la responsabilité, ce qui semble aussi donner de bons résultats.

Outre le succès de ses établissements d'enseignement dans les classements PISA, le Canada compte une proportion exceptionnellement élevée d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. Autre indicateur d'une société instruite, les jeunes Canadiens sont plus susceptibles de lire pour le plaisir que les élèves de tous les autres pays, ou presque.

Alors, quels peuvent être les facteurs qui expliquent les bons résultats du Canada ?

Au Canada, comme dans tous les pays très performants dans l'enquête PISA, le recrutement du corps enseignant est sélectif, et les enseignants de meilleure qualité (et mieux payés) ont généralement des élèves qui obtiennent de meilleurs résultats.

Mais la caractéristique du Canada qui présente le plus grand intérêt est peut-être sa capacité à intégrer un grand nombre d'enfants issus de l'immigration dans ses établissements d'enseignement. Comme le montrent les résultats du Canada à l'évaluation PISA, il n'y a aucune fatalité à ce que les enfants issus de l'immigration aient de moins bons résultats que leurs camarades de classe. Cela montre qu'un système d'éducation parmi les plus performants peut accueillir de nombreuses familles immigrées sans que ses normes éducatives en souffrent.

Les immigrés qui arrivent au Canada sont aujourd'hui principalement originaires d'Asie : Chine, Inde, Philippines et Pakistan. Une grande partie d'entre eux s'installe dans les grandes villes que sont Montréal, Toronto ou Vancouver. Mais les résultats de l'enquête PISA suggèrent que, dans les trois ans suivant leur arrivée, les enfants des nouveaux immigrés obtiennent d'aussi bons résultats que leurs camarades de classe.

Plusieurs raisons peuvent expliquer que cela puisse être le cas.

Tout d'abord, le Canada est un vaste pays relativement peu peuplé qui s'efforce de longue date d'attirer des immigrants susceptibles de contribuer à son économie. Parmi les nouveaux arrivants figurent un grand nombre de familles instruites qui aspirent à la réussite professionnelle. Les enfants de ces familles sont rapidement en mesure de rattraper leurs camarades de classe, même s'ils ont à apprendre une deuxième langue. Autrement dit, il s'agit d'immigrés déjà réceptifs à ce que les établissements d'enseignement peuvent offrir.

Ensuite, qu'ils viennent d'une famille peu instruite ou très instruite, les enfants issus de l'immigration bénéficient également du soutien offert aux nouveaux arrivants et des efforts déployés pour s'assurer qu'ils peuvent s'intégrer. Des aides supplémentaires sont accordées pour l'apprentissage linguistique et le soutien aux enfants qui ont des besoins particuliers. Le système d'éducation parvient à trouver un équilibre entre le respect des différentes cultures et l'émergence d'une identité canadienne commune.

La combinaison de ces facteurs semble avoir un effet bénéfique. Un grand nombre d'immigrés sont accueillis et intégrés avec soin dans un système très performant. Les élèves issus de l'immigration satisfont rapidement aux normes élevées du système. Les niveaux d'immigration, qui sont élevés selon les critères internationaux, n'entraînent pas d'effet négatif.

Il est vrai que l'exemple du Canada est singulier : il montre, dans une certaine mesure, que le succès ne dépend pas d'une stratégie nationale unique. Mais les approches locales, qui peuvent avoir leurs particularités, vont globalement dans la même direction.

S'il laisse penser qu'il n'y a pas d'approche toute faite pour élever le niveau de l'enseignement, l'exemple du Canada montre également qu'il est tout à fait possible de compter dans ses établissements une proportion d'enfants issus de l'immigration beaucoup plus importante que dans la plupart des pays développés, tout en obtenant des résultats scolaires qui feraient l'envie de la plupart des pays.

## Finlande

La Finlande fait partie des pays qui brillent avec le plus de constance dans les classements mondiaux en matière d'éducation. Son nom est presque devenu synonyme d'excellence dans ce domaine ; de fait, de nombreux pays ont envoyé des experts en Finlande pour obtenir des renseignements de première main sur les politiques et les pratiques efficaces qu'ils pourraient appliquer dans leurs propres établissements d'enseignement.



Dans le classement PISA 2015, la Finlande se classait au 4<sup>e</sup> rang en compréhension de l'écrit, au 5<sup>e</sup> rang en sciences et au 13<sup>e</sup> rang en mathématiques. C'est peut-être un léger recul par rapport à ses excellentes performances des années précédentes (la proportion d'élèves peu performants dans les principaux domaines d'évaluation PISA était plus élevée en Finlande que dans les autres pays très performants tels que le Canada, l'Estonie, Hong Kong, Singapour et le Vietnam, ce qui a tiré les scores vers le bas dans les trois cas), mais la Finlande reste l'un des pays très performants les plus solides.

La Finlande montre qu'il existe bien des façons de réussir. Les élèves passent moins de temps à l'école en Finlande que dans de nombreux systèmes d'éducation asiatiques très compétitifs; en outre, il y a peu de devoirs et le système d'inspection a été aboli.

Mais comme beaucoup d'autres systèmes très performants, le système finlandais repose sur l'hypothèse que les élèves défavorisés peuvent également réussir à l'école et que tous les établissements, où qu'ils soient situés, devraient être de grande qualité. Comme dans d'autres pays nordiques et baltes, l'incidence du statut socio-économique sur les résultats des élèves est bien plus faible que la moyenne.

Autre lien important avec les pays les plus performants, l'accent est mis sur la qualité de l'enseignement. La Finlande a fait de l'enseignement une carrière très recherchée qui jouit d'un statut social élevé; la formation initiale des enseignants est très demandée: seul un candidat sur dix environ est accepté. Ce n'est pas seulement une profession ouverte à des diplômés, c'est un métier destiné à des titulaires de master, et qui attire les diplômés les plus brillants. Une fois les enseignants nommés dans les établissements, on attend d'eux qu'ils continuent à apprendre; la formation continue y est obligatoire. Sans être particulièrement bien payé (les *dépenses par élève* et les salaires des enseignants sont dans la moyenne des pays européens), l'enseignement est considéré comme une profession importante et très respectée; on fait confiance aux enseignants et une grande indépendance leur est accordée.

Quiconque observe la Finlande pour s'en inspirer comprend que l'expérience de ce pays conforte l'idée selon laquelle nulle part la qualité d'un système d'éducation n'excède la qualité de ses enseignants. Mais la Finlande illustre aussi le fait que la réussite en éducation peut prendre des décennies. C'est lentement et de propos délibéré que la Finlande a acquis son statut de superpuissance dans ce domaine, en menant une série de réformes de l'éducation et en s'adaptant à l'évolution des besoins

économiques. À la fin des années 1960, la décision a été prise de créer des « écoles fondamentales » donnant accès à une éducation de grande qualité à tous les élèves, et pas seulement à une minorité sélectionnée à l'entrée des écoles secondaires, réforme dont la mise en œuvre ne s'est achevée qu'à la fin des années 1970. Afin d'assurer le succès de la transition, et apaiser les inquiétudes suscitées par les changements, la réforme s'est accompagnée d'efforts pour améliorer sensiblement la qualité de l'enseignement. Ainsi, la formation des enseignants a été confiée aux universités et elle est devenue bien plus rigoureuse.

L'environnement économique dans lequel s'inscrit le système d'éducation finlandais n'a pas toujours été favorable. Au début des années 1990, le taux de chômage avoisinait 20 %, le PIB s'effondrait et la dette publique augmentait. L'éducation a été pour la Finlande un moyen de remodeler son économie en investissant dans la technologie et le secteur en croissance des télécommunications. Le nombre de Finlandais travaillant dans la recherche et développement a augmenté rapidement, parallèlement à l'essor d'entreprises telles que Nokia, qui, de fabricant de pâte à papier au XIX<sup>e</sup> siècle, est devenue l'un des plus grands noms du téléphone cellulaire au début du XXI<sup>e</sup> siècle.

Résultat de cette combinaison de facteurs, l'économie finlandaise a eu besoin d'une main-d'œuvre plus instruite et d'un système d'éducation ouvert à tous et offrant un enseignement de grande qualité en mesure de la produire.

Le concept d'excellence de la Finlande a également ses spécificités. L'ouverture des établissements ne se traduit pas seulement par l'éventail de compétences des élèves. Les écoles aussi sont des lieux où chaque enfant peut manger gratuitement un repas chaud, où l'on trouve des services médicaux et dentaires, et où sont offerts des services d'aide psychologique et de conseil. Le soutien aux enfants qui ont des besoins particuliers est considéré comme faisant partie intégrante du système scolaire. Et souvent les enfants bénéficient également à l'école d'une attention individuelle.

## Shanghai

Lorsqu'ils ont passé le test PISA en 2009, les élèves de la ville chinoise de Shanghai se sont directement hissés aux premiers rangs dans les trois domaines d'évaluation (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences). Ils ont renouvelé cette performance remarquable trois ans plus tard, suscitant plus d'intérêt encore pour les raisons du succès de ce système éducatif régional.

La ville de Shanghai n'est pas représentative de la Chine, mais, avec une population de plus de 24 millions d'habitants, elle est plus grande que de nombreux pays qui participent à l'évaluation PISA.

En 2015, Pékin, Jiangsu et Guangdong ont également accepté de participer à l'évaluation PISA aux côtés de Shanghai, pour une population totale de 232 millions de personnes. Cette entité s'est classée parmi les dix meilleurs pays/économies en mathématiques et en sciences.

Ce n'est qu'au milieu des années 1990 que le système scolaire de Shanghai a été en mesure d'offrir à tous les élèves les bases que constituent six années d'enseignement primaire et trois années d'enseignement secondaire. Jusque-là, le système d'éducation de la ville, détruit durant la Révolution culturelle, entre 1966 et 1976, se concentrait sur sa propre reconstruction.

De fait, cette ville internationale, tournée vers l'extérieur, s'est trouvée aux avant-postes de la réforme de l'éducation en Chine et a saisi les occasions de développer ses propres approches. Adoptant le précepte « Ville de premier ordre, éducation de premier ordre » (« *First-rate city, first-rate education* »), Shanghai a fait de l'amélioration du niveau d'éducation une priorité pour atteindre ses ambitions économiques.

Ce qu'il y a de frappant, quand on regarde de près les résultats de 2009, c'est le très faible nombre d'élèves peu performants. Si beaucoup d'élèves ont très bien réussi, c'est l'absence d'élèves peu performants qui a propulsé Shanghai au sommet des classements internationaux. Certes, Shanghai compte encore de nombreux jeunes de 15 ans, notamment des migrants internes, qui n'ont toujours pas pleinement accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Mais pour les autres, y compris les élèves issus de familles défavorisées, le système donne de solides résultats.

Ce système repose sur l'hypothèse que chaque élève peut réussir, ou du moins obtenir des résultats scolaires d'un niveau adéquat. Loin d'être un « mécanisme de tri », qui ne permet qu'à une minorité de gagnants de franchir la ligne d'arrivée, il est conçu pour garantir que tous les élèves ou presque achèvent leur scolarité.

Cela vaut pour tous les enfants qui entrent à l'école, de quelque milieu qu'ils soient issus. Si le système ne comble pas – et ne peut pas combler – entièrement l'écart entre les résultats des élèves issus de milieux favorisés et ceux des élèves issus de milieux défavorisés, il part du principe que de tels facteurs sociaux ne sont pas une excuse

pour échouer. Ainsi, lors de l'évaluation PISA 2012, les résultats des enfants issus de familles pauvres de Shanghai dépassaient ceux des enfants de la classe moyenne des États-Unis.

Le système scolaire est conçu dans cette optique. Les meilleurs enseignants sont nommés dans les écoles qui ont besoin du soutien le plus important. On attend des écoles performantes qu'elles soutiennent les écoles plus faibles, de façon à améliorer le niveau d'ensemble. Il s'agit d'une approche systémique, fondée sur des principes méritocratiques et visant à tirer le maximum des élèves.

La concurrence est également très vive. Les élèves de Shanghai complètent souvent leur apprentissage à l'école par de longues heures consacrées aux devoirs et par des cours particuliers. Les attentes vis-à-vis de ces élèves sont élevées : environ 80 % des élèves accèdent à l'enseignement tertiaire. Mais les élèves de Shanghai estiment que leur capacité à réussir dépend d'eux. Selon eux, être bon en mathématiques n'est pas inné ; comme on le leur a appris, cela dépend d'un travail assidu de leur part et d'un soutien adéquat de la part de leurs enseignants. Quant aux parents, ils sont également prêts à soutenir leurs enfants et à montrer que l'éducation constitue une priorité pour la famille.

Comme d'autres systèmes très performants, le système scolaire de Shanghai comporte un autre élément-clé : la grande qualité de ses enseignants. S'il peut mettre ses politiques en œuvre, c'est parce qu'il sélectionne, forme et nomme dans les écoles d'excellents enseignants. La formation continue se poursuit tout au long de la carrière des enseignants, avec un accent sur la recherche en éducation.

# CHAPITRE 4

---

## Pourquoi atteindre l'équité dans l'éducation est si difficile

---

La réussite la plus impressionnante des systèmes scolaires de niveau mondial est peut-être leur capacité à dispenser un enseignement de grande qualité dans l'ensemble du réseau de sorte que chaque élève en bénéficie. Parvenir à une plus grande équité dans l'éducation ne constitue pas seulement un impératif de justice sociale ; c'est également un moyen d'utiliser les ressources de manière plus efficiente et d'accroître l'apport de connaissances et de compétences qui stimule la croissance économique et favorise la cohésion sociale.

Début 2015, j'ai collaboré avec Eric Hanushek, de l'Université de Stanford, et Ludger Woessmann, de l'Institut de recherche économique (Ifo) de l'Université de Munich, à un rapport destiné au Forum mondial

sur l'éducation de l'UNESCO. Le Forum étudiait les objectifs mondiaux en matière d'éducation dans le contexte des Objectifs de développement durable (Hanushek et Woessmann, 2015b).

Hanushek avait mis au point une méthodologie permettant de déterminer les retombées économiques à long terme de l'amélioration de la qualité de l'éducation, qui mettait en lumière les bénéfices potentiels pour les économies avancées comme pour les économies en développement. Comme l'enquête PISA offrait un moyen d'évaluer la qualité de l'éducation dans différents pays, combiner ses résultats avec les travaux de Hanushek constituait une bonne manière d'étudier les effets économiques d'une éducation de meilleure qualité.

La première constatation ressortant des conclusions de Hanushek et Woessman est que la qualité de l'éducation dans un pays est une variable prédictive fiable de la richesse que ce pays produira à long terme.

Au niveau le plus élémentaire, faire en sorte que chacun ait accès à l'éducation, sans toucher à la qualité du système scolaire, entraînera des gains économiques, en particulier dans les pays plus pauvres où un grand nombre d'enfants ne sont toujours pas scolarisés.

Mais l'amélioration de la qualité de l'éducation a des répercussions bien plus considérables. Si chaque élève possède les compétences fondamentales, il en résulte pour l'économie des bénéfices directs et durables de grande ampleur. En effet, comme l'ont montré Hanushek et Woessman, si tous les élèves de 15 ans atteignaient au moins le niveau seuil de compétences (niveau 2) sur l'échelle de compétence PISA d'ici à 2030, les bénéfices pour la croissance économique et le développement durable seraient considérables (**figure 4.1**).

Parmi les pays étudiés par Hanushek et Woessmann, le Ghana, en Afrique de l'Ouest, affichait le taux de scolarisation dans le secondaire le plus faible (46%), ainsi que les moins bons résultats scolaires chez les élèves de 15 ans. Si grâce à l'éducation tous les élèves ghanéens atteignaient au moins un niveau minimum de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques, il en résulterait pour le pays, sur toute la durée de vie des enfants nés aujourd'hui, des gains s'élevant en valeur actualisée à 38 fois son PIB actuel.

Pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, les gains économiques s'élèveraient à 13 fois le PIB actuel, soit une augmentation moyenne du PIB de 28% au cours des 80 prochaines années. Et pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, dont les élèves obtiennent généralement de meilleurs résultats scolaires, l'augmentation serait de l'ordre de 16% du PIB.

Ce qui ressort à l'évidence de cette étude est que l'amélioration de l'éducation n'est pas uniquement avantageuse pour les pays pauvres : les pays riches en retirent également des bénéfices.

Les pays producteurs de pétrole en offrent une bonne illustration. En mars 2010, alors que je m'adressais aux ministres de l'Éducation des pays arabes en Égypte, je me suis demandé comment ces pays, qui avaient réussi à transformer leurs ressources naturelles en pouvoir d'achat, avaient cependant échoué à convertir leur richesse en nouvelles générations de jeunes qualifiés capables de garantir le bien-être économique et social de leurs pays sur le long terme.

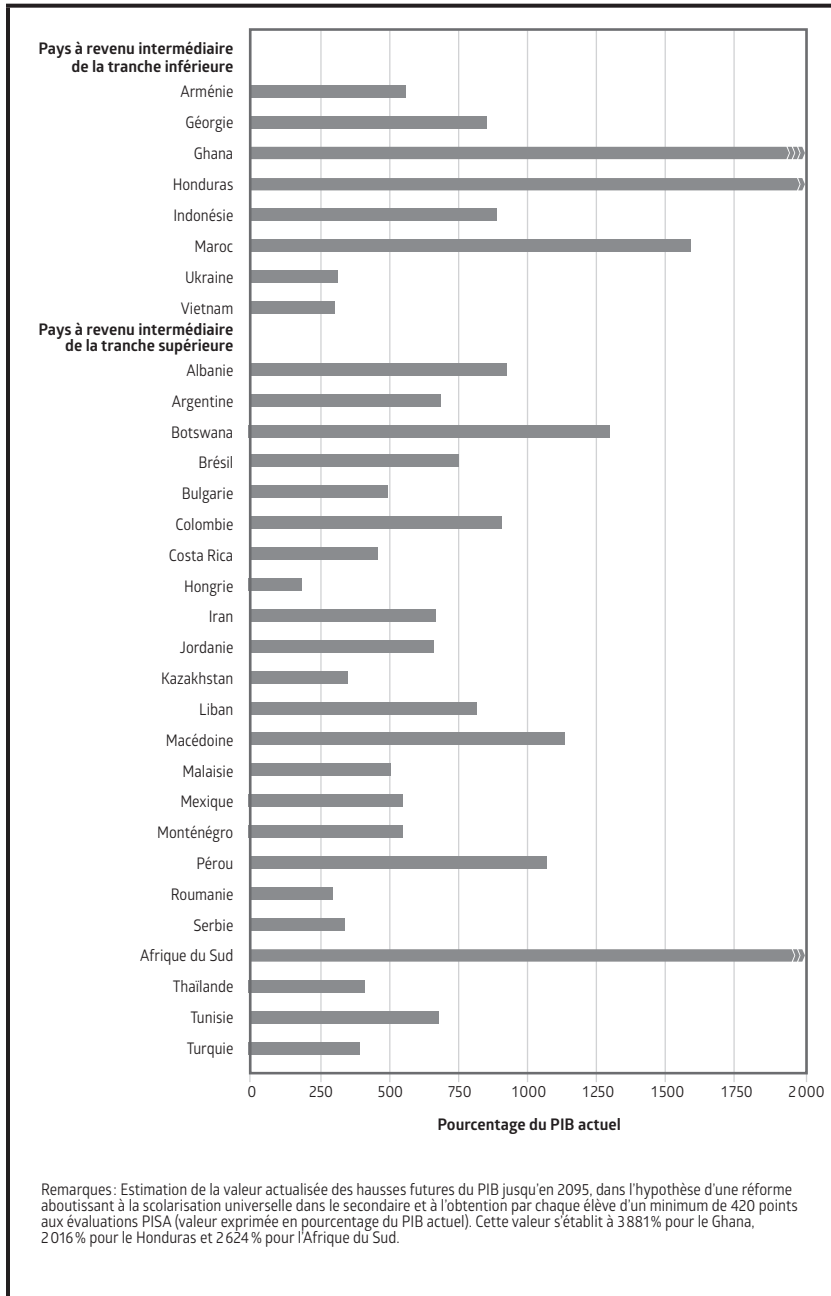
Feu Mme Golda Meir, le premier ministre d'Israël, a dit une fois sur le ton de la boutade que Moïse avait guidé le peuple juif à travers le désert pendant 40 années – pour l'amener dans l'unique endroit du Moyen-Orient où il n'y avait pas de pétrole. Toutefois, les Israéliens ont pallié l'absence d'« or noir » dans leur pays : aujourd'hui, Israël a une économie innovante et sa population jouit d'un niveau de vie hors de portée pour la plupart des habitants de ses voisins producteurs de pétrole. De façon plus générale, nos données indiquent que les pays qui retirent un revenu plus élevé de leurs ressources naturelles sont susceptibles d'avoir un développement moins avancé sur les plans économique et social, dans la mesure où les exportations des ressources nationales tendent à soutenir la monnaie, ce qui rend les importations bon marché et l'essor industriel plus difficile. Comme les gouvernements des pays richement dotés en ressources naturelles sont moins incités à taxer leurs citoyens, ils leur rendent également moins de comptes.

Nos conclusions sont porteuses d'un message important pour les pays riches en ressources naturelles : la richesse qui se cache dans les compétences inexploitées de leurs populations est beaucoup plus importante que celle qu'ils tirent de ces ressources. Et tandis que ces dernières sont limitées – plus vous en faites usage, moins il vous en reste –, le savoir, lui, est une ressource qui croît – plus vous l'utilisez, plus elle prospère. La découverte scientifique qui a le plus pesé sur le développement humain a été la découverte de l'ignorance – et celle de l'éducation comme moyen de faire progresser la connaissance.

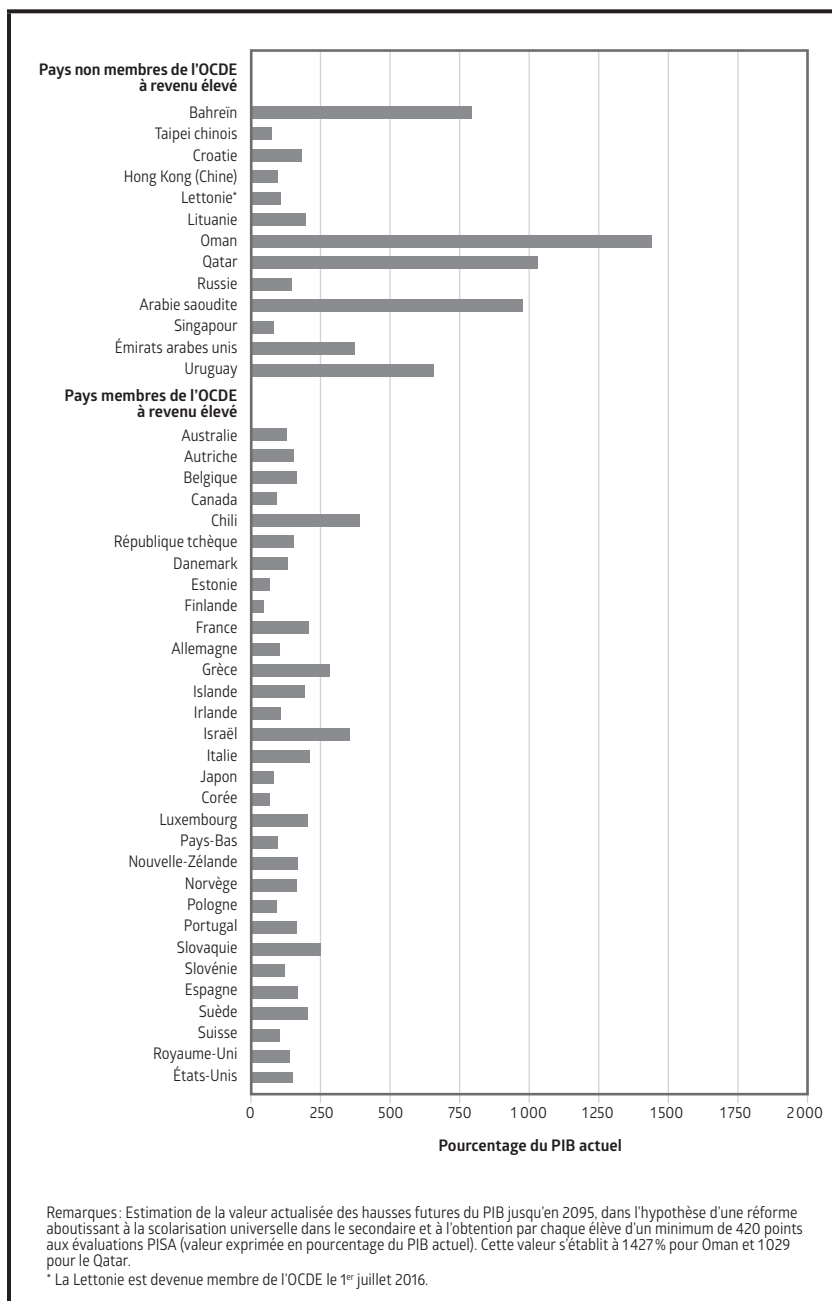
Les résultats de l'enquête PISA révèlent également une forte relation négative entre l'argent que retirent les pays de leurs ressources naturelles et les connaissances et compétences de leurs effectifs scolarisés.

FIGURE 4.1

**Si chaque enfant acquérait au moins les compétences de base dans le secondaire, les économies prospéreraient**







Source: Hanushek et Woessmann (2015), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*.

Comme l'a noté Thomas Friedman, éditorialiste au *New York Times*, l'enquête PISA et le pétrole peinent à faire bon ménage<sup>1</sup>. Israël n'est pas le seul pays à surpasser ses voisins riches en pétrole pour ce qui est des résultats de l'apprentissage scolaire : la plupart des systèmes d'éducation les plus performants se trouvent dans des pays pauvres en ressources naturelles.

Il y a des exceptions – l'Australie, le Canada et la Norvège obtiennent de bons résultats dans l'enquête PISA alors qu'ils sont riches en ressources naturelles –, mais ces pays ont tous mis en place des politiques visant à investir les profits générés par ces ressources, plutôt que de se contenter de les consommer.

Cela peut notamment s'expliquer par le fait que, dans les pays qui ont peu de ressources naturelles – la Finlande, le Japon et Singapour en sont de bons exemples –, les citoyens comprennent que leur pays doit compter sur ses propres moyens – littéralement, ses connaissances et compétences – et que celles-ci dépendent de la qualité de l'éducation dispensée. Ainsi, la valeur qu'un pays accorde à l'éducation semble dépendre, du moins en partie, de la façon dont il juge que connaissances et compétences s'accordent avec sa façon de remplir les caisses de l'État. Accorder une grande importance à l'éducation pourrait donc être une condition préalable pour se doter à la fois d'un système d'éducation de premier plan et d'une économie florissante.

Pris globalement, les pays à revenu élevé qui ne font pas partie de l'OCDE connaîtraient des gains économiques équivalents à près de cinq fois la valeur de leur PIB actuel s'ils dotaient l'ensemble de leurs élèves au moins des compétences fondamentales. Une fois encore, cela ne représente que les retombées économiques directes ; imaginons les répercussions sur le plan social pour de larges pans de population actuellement dépourvus des connaissances et compétences fondamentales.

Les pays du monde arabe n'ont commencé que récemment à passer à l'action. Les Émirats arabes unis ont été le premier pays de la région à lancer officiellement un exercice de comparaison internationale de ses performances en se fixant des objectifs basés sur l'enquête PISA. Lorsque j'ai donné une conférence dans le cadre du *Ramadan Majlis* à Abu Dhabi en août 2015, le prince héritier et son cabinet ont exprimé leur ferme volonté d'améliorer le système d'éducation émirien de manière rapide et profonde. Le pays commence à présent à mieux prendre en compte la question de l'éducation. L'enseignement tiré par ses dirigeants est que des revenus élevés ne suffisent pas à compenser les carences en matière d'éducation.

---

1. <<http://www.nytimes.com/2012/03/11/opinion/sunday/friedman-pass-the-books-hold-the-oil.html>>.

Il serait tentant de penser qu'au moins, les pays riches de l'OCDE disposent de tous les moyens nécessaires pour se prémunir contre des résultats scolaires très médiocres. Ce n'est pas le cas. Par exemple, aux États-Unis, un élève de 15 ans sur quatre échoue aux tâches les plus élémentaires de l'évaluation PISA.

Si les États-Unis dotaient tous leurs élèves des compétences fondamentales, les gains économiques pourraient dépasser les 27 milliards de dollars de revenu supplémentaire pour l'économie du pays au cours de la vie active de ces élèves. Ainsi, les pays de l'OCDE à revenu élevé auraient eux aussi beaucoup à gagner si l'ensemble de leurs élèves quittaient l'école avec des connaissances et des compétences fondamentales. Pour les pays de ce groupe, cela signifierait un PIB moyen futur 3,5 % plus élevé qu'il ne le serait sans cette amélioration. Ce chiffre avoisine le montant des dépenses que ces pays consacrent actuellement à l'enseignement.

Autrement dit, les gains économiques découlant de la seule élimination des résultats scolaires très médiocres dans les pays de l'OCDE à revenu élevé d'ici 2030 suffiraient amplement à financer l'éducation primaire et secondaire de tous les élèves.

Améliorer de la sorte les performances des élèves est un objectif tout à fait réaliste. Par exemple, en moins d'une dizaine d'années, la Pologne est parvenue à réduire d'un tiers son pourcentage d'élèves peu performants dans l'enquête PISA, le faisant passer de 22 % à 14 %. Entre 2009 et 2012, Shanghai a pour sa part fait reculer son pourcentage d'élèves peu performants de 4,9 % à 3,8 %.

Bien entendu, des améliorations plus ambitieuses peuvent générer des gains potentiels bien supérieurs. Les calculs fondés sur l'acquisition par tous les élèves des compétences fondamentales sous-estiment les résultats, car ils reposent sur l'hypothèse que l'amélioration n'a pas d'effet sur les élèves qui ont déjà un niveau de connaissances et de compétences plus élevé. Or, comme l'indiquent les résultats de l'enquête PISA, les réformes de l'enseignement qui aboutissent à l'amélioration des performances des élèves peu performants aident aussi invariablement les élèves qui réussissent mieux.

Selon les calculs tirés des travaux de Hanushek, les effets économiques induits par le pourcentage d'élèves dotés des compétences fondamentales sont analogues à tous les niveaux de développement. Ces calculs montrent également que les effets économiques d'une augmentation de la proportion des élèves les plus performants sont beaucoup

plus importants dans les pays auxquels il reste beaucoup à faire pour rattraper les pays les plus productifs. Le processus de convergence économique semble plus rapide dans les pays affichant des pourcentages plus importants d'élèves très performants. Cela ne fait que souligner l'importance que revêt, en particulier pour les pays à revenu intermédiaire, l'investissement dans l'excellence dans l'éducation.

Les pays qui affichent un pourcentage élevé d'élèves très performants sont également plus susceptibles de pouvoir offrir à tous leurs élèves l'égalité des chances dans l'éducation. Les investissements effectués dans l'excellence et l'équité dans l'éducation semblent s'étayer mutuellement. En dotant leurs élèves de solides compétences fondamentales, les pays obtiendront aussi très probablement un pourcentage plus important d'élèves très performants.

Certes, de telles projections à long terme ne sont que cela – des prévisions –, et la robustesse de ces prévisions ne tient qu'à celle des suppositions sur lesquelles elles se fondent. Les analyses de Hanushek s'appuient simplement sur deux grandes hypothèses. La première est qu'une main-d'œuvre plus instruite génère un flux plus important d'idées nouvelles qui entraîne des progrès technologiques à un rythme plus rapide. Pour certains, cette hypothèse pourrait même sembler prudente, étant donné que le monde est de plus en plus axé sur le savoir et qu'il récompense de meilleures compétences à un rythme toujours plus élevé.

Pour ceux qui continuent de douter, Hanushek propose un autre scénario dans lequel, la productivité étant « gelée », chaque nouveau travailleur vient simplement s'ajouter au groupe des travailleurs possédant des compétences similaires, tous continuant à travailler avec la même productivité jusqu'à la fin de leur vie professionnelle. Ce scénario plutôt pessimiste, dans lequel les personnes se contentent de reproduire les actions de leurs prédécesseurs, génère des retombées économiques plus faibles, mais tout de même impressionnantes, après que l'éducation a été améliorée.

La seconde hypothèse est que ces compétences, une fois améliorées, seront effectivement utilisées dans l'économie. À cet égard, l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) montre que la capacité à tirer profit de leur vivier de talents varie sensiblement selon les pays (voir OCDE, 2013a). Ainsi, alors que l'amélioration de l'éducation représente une condition nécessaire au progrès économique, il est également essentiel que les pays créent des emplois à plus forte valeur ajoutée qui permettent de faire travailler davantage de personnes dotées

de meilleures compétences – pour un meilleur salaire. Dans les analyses réalisées, les projections prennent en compte ces questions en partant du principe que de nouvelles compétences apparaissant dans un pays seront absorbées aussi efficacement qu’elles l’ont été dans les pays ayant connu des transitions analogues par le passé.

---

## Vers un progrès social inclusif

---

Les liens existants entre inégalité de revenus et croissance économique sont bien connus. Si l’inégalité de revenus devient trop élevée, un nombre important de personnes ne sont plus en mesure de participer à l’économie; elles se retrouveront également dans l’incapacité d’investir dans leurs propres compétences pour gravir l’échelle sociale. Bien évidemment, si les revenus sont trop similaires, l’incitation à progresser dans la vie professionnelle est moindre, et la croissance et le développement peuvent également en subir les conséquences.

Une manière classique de parvenir à un juste milieu entre ces deux situations peu souhaitables est de se livrer à une redistribution du revenu, par exemple, au moyen des impôts. Mais plutôt que de gérer les conséquences des inégalités de revenus en opérant une redistribution de la richesse, il semble beaucoup plus judicieux de s’attaquer à la racine du problème et de traiter ce qui constitue la source de ces inégalités de revenus. Dès lors, les choses ne se résument pas à un jeu à somme nulle et davantage de personnes ont à y gagner.

Les disparités en matière de compétences sont une cause importante de l’inégalité salariale. Les inégalités dans ce domaine sont synonymes d’inégalités sur le plan social. Nos parents nous ont dit de travailler assidûment pendant nos études pour obtenir un bon travail et un salaire convenable, et ce conseil n’a jamais été aussi valable qu’aujourd’hui.

Comme le montre la publication annuelle de l’OCDE *Regards sur l’éducation*, les perspectives n’ont jamais été meilleures qu’aujourd’hui pour les personnes très instruites, alors que celles qui ont un faible niveau de formation n’ont jamais été confrontées à un plus grand risque d’exclusion sociale et économique (voir OCDE, 2017a). Les personnes peu qualifiées sont confrontées à une diminution de leur rémunération, alors qu’un nombre croissant de travailleurs plus qualifiés conservent en règle générale leur niveau de revenus, quand leurs revenus n’augmentent pas.

Les conséquences des inégalités de compétences au sein des pays et entre les pays vont bien au-delà des questions économiques et sociales. En février 2008, j'ai eu une discussion de fond avec les ambassadeurs de l'OTAN à propos des travaux de l'OCDE sur les inégalités en matière de compétences et d'éducation. Ce sujet avait été mis à l'ordre du jour en raison des inquiétudes des ambassadeurs quant aux effets à long terme que ces inégalités pourraient avoir sur la stabilité géopolitique. Les décideurs prennent conscience que les inégalités en matière d'éducation constituent un terreau fertile pour le radicalisme. Dans le monde interconnecté d'aujourd'hui, l'avenir d'un pays pourrait dépendre autant de la qualité de l'éducation dispensée hors de ses frontières, que de la qualité de l'éducation offerte sur son propre territoire.

Mon collègue Marco Paccagnella a utilisé les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) pour étudier de manière plus approfondie la relation entre niveau de formation et revenus (voir Paccagnella, 2015). Il est parvenu à la conclusion que si tous les adultes faisaient une année d'études supplémentaire (ce qui à n'en pas douter serait bénéfique pour chacun d'eux tout autant que pour le bien-être économique et social général de leur pays), ceux qui perçoivent les meilleures rémunérations en tireraient en réalité beaucoup plus profit que ceux qui reçoivent une rémunération moins élevée. Autrement dit, les inégalités salariales se renforceraient. Ce que montrent les données, c'est que plus les revenus sont élevés, plus ils s'accroissent à mesure qu'on améliore sa formation. Les chiffres montrent également que le rendement financier d'une formation de niveau universitaire augmenterait plus sensiblement au sommet de l'échelle des salaires, alors que le rendement d'une formation de niveau secondaire y diminuerait.

Cela pourrait tenir au fait que c'est dans l'enseignement supérieur que les individus acquièrent les connaissances et les compétences spécialisées qui sont plus fortement récompensées sur le marché du travail. Une autre explication est que les avancées technologiques bénéficient principalement aux individus les plus qualifiés, ce qui entraîne une plus forte progression de leurs revenus.

En résumé, se contenter d'élever le niveau général de formation pourrait en fait accroître les écarts de rémunération, plutôt que de les réduire. Dans la majeure partie de l'Europe et de l'Amérique du Nord, le passage à des économies du savoir a conduit davantage de personnes à acquérir un niveau de formation plus élevé et l'éducation a joué un rôle toujours plus important dans le progrès social. Mais l'augmentation des opportunités et de la mobilité ne s'est pas concrétisée à tous les niveaux :

la réalité est que les possibilités et les récompenses ont de plus en plus concerné ceux qui avaient débuté dans la vie en ayant accès à la richesse et au savoir. Les choix en matière d'établissements d'enseignement sont devenus le reflet des catégories sociales et économiques, et ont souvent renforcé les inégalités sociales, plutôt qu'ils ne les ont atténuées.

Toutefois, l'analyse de Marco Paccagnella montre également que veiller à ce que davantage de personnes acquièrent les compétences fondamentales essentielles, quelles que soient leurs compétences ou leurs qualifications formelles, peut constituer un moyen efficace de rendre les hausses de revenus plus équitables. Partant de ces conclusions, augmenter l'investissement dans les compétences fondamentales – en améliorant la qualité de l'éducation de base pour tous – non seulement entraînerait une productivité supérieure et une employabilité plus importante parmi les adultes, mais garantirait également que les bénéfices de la croissance économique sont plus équitablement répartis au sein de la population.

En ce sens, la démarche visant à améliorer l'éducation diffère des approches reposant simplement sur des régimes de taxation et de redistribution, qui peuvent modifier la façon dont les revenus sont répartis dans l'ensemble d'une société, mais n'ont pas d'effet sur la situation de départ. Une croissance plus inclusive, rendue possible par l'acquisition généralisée des compétences fondamentales, pourrait contribuer de façon extraordinaire à un partage plus équitable des bénéfices du développement économique.

Les pays où la main-d'œuvre est très qualifiée, en moyenne, sont également ceux où la maîtrise des compétences est répartie de manière plus uniforme dans l'ensemble de la population. Toutefois, les études indiquent également que les pays affichant des inégalités plus importantes en matière de compétences sont également ceux où le niveau de formation des parents influe le plus fortement sur les compétences des enfants. Autrement dit, quand les compétences sont moins uniformément distribuées au sein de la population, les jeunes adultes sont moins susceptibles d'acquérir un niveau de qualification plus élevé que leurs parents – et, par conséquent, les inégalités en matière de compétences mais aussi de rémunérations s'enracinent plus fortement.

Nous pouvons en tirer plusieurs enseignements. En général, les pays où les compétences et les revenus des personnes sont très variables sont également ceux où le milieu social influe le plus fortement sur l'acquisition des compétences, le niveau de formation et, au bout du compte,

les salaires. Investir dans une éducation de base de qualité – ainsi que dans la formation des adultes et dans des programmes de perfectionnement pour ceux qui ont besoin de combler leur retard en matière de compétences fondamentales – représente un moyen efficace d’augmenter la qualité du vivier de talents d’un pays, et une manière d’atteindre une société plus inclusive d’un point de vue économique et social. De plus, combattre les inégalités salariales croissantes exige de mettre en place un ensemble de politiques couvrant l’éducation et la formation, le marché du travail ainsi que le système fiscal et les mécanismes de transfert.

---

## Le combat pour l’égalité des chances

---

Les pouvoirs publics devraient vouloir pour tous les enfants ce que les parents avisés désirent pour leurs propres enfants. Pour les enfants issus de familles plus aisées, les chances de réussir dans la vie se présenteront en de nombreuses occasions. Mais les enfants issus de familles pauvres, eux, n’auront bien souvent qu’une seule chance dans leur existence : avoir accès à un bon établissement scolaire qui leur offrira la possibilité de développer leur potentiel. Ceux qui ratent cette chance comblent rarement leur retard, car les possibilités d’apprentissage qui se présentent plus tard dans la vie tendent à renforcer les résultats des premières années d’éducation (voir OCDE, 2017a).

Dans quelle mesure la performance des pays à des évaluations telles que l’enquête PISA dépend-elle du contexte socio-économique lié aux familles, aux établissements et aux pays eux-mêmes ? Voilà qui a donné lieu à de nombreux débats. En effet, quand les élèves bénéficient d’avantages économiques, sociaux et culturels, il est probable qu’ils disposent de meilleurs moyens pour réussir. La question n’est pas uniquement liée au manque de ressources matérielles ; tout aussi important est le manque d’ambition et d’espoir. Les systèmes scolaires tendent à reproduire les avantages et les handicaps sociaux ; c’est ce que montrent les résultats de l’enquête PISA. Il est particulièrement regrettable que, dans de nombreux pays, si peu de progrès aient été faits pour donner à tous les enfants les mêmes chances de réussir.

Toutefois, l’influence du milieu social sur la réussite scolaire varie beaucoup selon les pays, ce qui montre qu’il n’y a rien d’inévitable à ce que les élèves défavorisés réussissent moins bien que les élèves plus favorisés. Comme je l’ai déjà mentionné, les résultats de systèmes



d'éducation aussi différents que ceux de l'Estonie, de Hong Kong, de Shanghai et du Vietnam montrent que les élèves les plus pauvres d'une région donnée peuvent obtenir des scores plus élevés que les élèves issus des milieux les plus aisés d'un autre pays.

En 2015, Yuan Yuan Pan, une élève brillante de l'Université de Tsinghua, a rejoint l'équipe PISA en qualité de stagiaire<sup>2</sup>. Lorsque j'ai dû me rendre cet été-là dans la ville de Dujiangyan, dans la province chinoise du Sichuan, je lui ai demandé conseil pour organiser quelques visites d'établissements d'enseignement. Il s'avéra qu'elle était née dans une petite ville de cette province, dans un milieu très modeste. Ses professeurs, cependant, avaient détecté son talent et fait tout leur possible pour lui offrir leur soutien. Elle avait réussi l'exigeant examen d'entrée à l'université et l'entretien d'admission de ce qui est sans doute l'université chinoise la plus renommée – une université qui se classe systématiquement en tête des classements internationaux dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique, et attire chaque année plus de 10 millions de candidats.

Yuan Yuan Pan n'est pas une exception ; plus récemment, le gouvernement a pris des mesures supplémentaires pour renforcer les chances d'accès aux prestigieuses universités chinoises pour les élèves prometteurs issus de régions défavorisées. Des points de bonus sont désormais accordés aux élèves des régions pauvres et reculées qui passent l'examen d'entrée à l'université pour augmenter leurs chances d'admission. Les meilleurs d'entre eux recevront des bourses complètes de la part des universités les mieux classées.

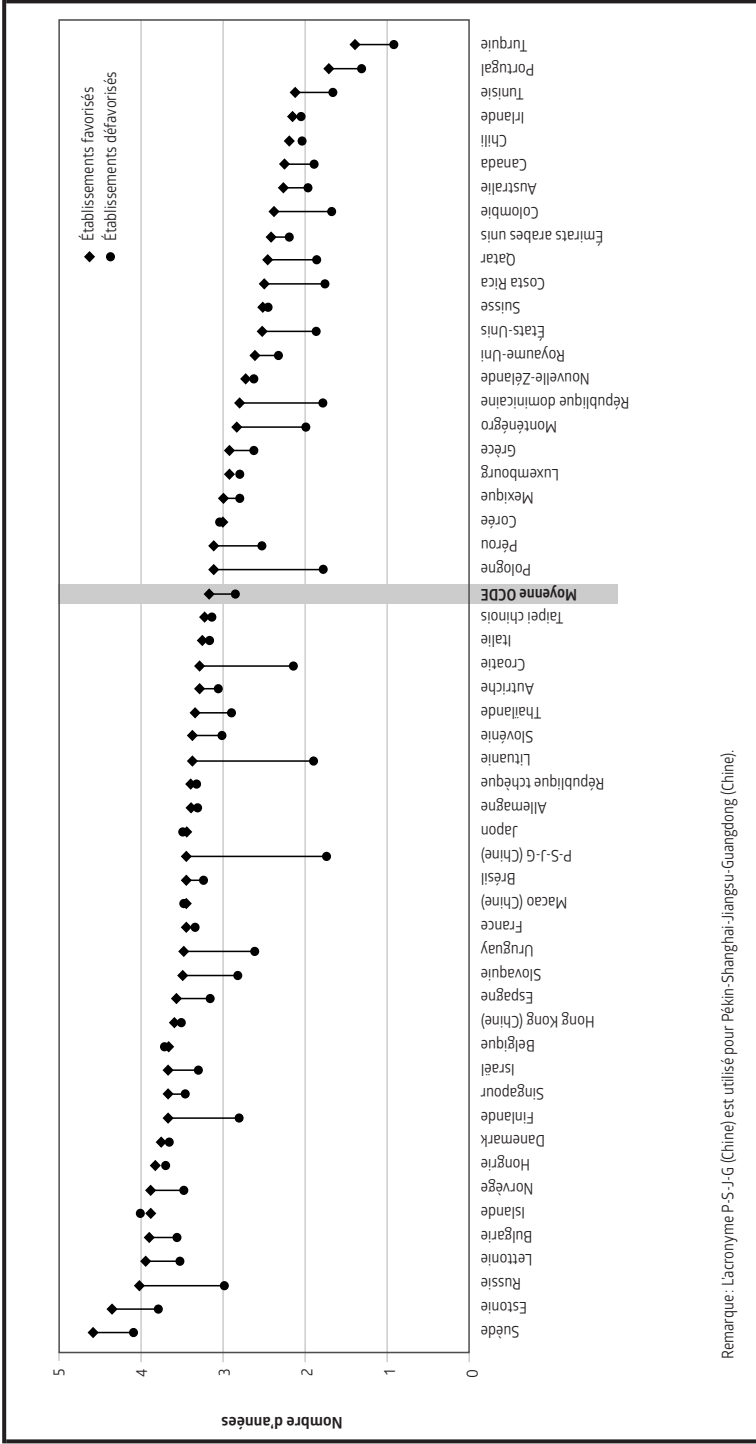
Garantir l'accès à des systèmes d'éducation et d'accueil de la petite enfance de qualité est souvent considéré comme le moyen le plus efficace d'assurer l'égalité des chances en matière d'éducation et dans la vie. Mais, comme l'illustre la **figure 4.2**, il y a encore loin de la théorie à la réalité. Comme on aurait pu s'y attendre, les élèves de 15 ans d'aujourd'hui ont fréquenté de manière très variable l'enseignement préprimaire : les chiffres vont d'un an en Turquie à plus de quatre ans en Estonie et en Suède, en moyenne. Il est regrettable que, dans la plupart des pays, les enfants fréquentant des établissements privilégiés aient bénéficié d'un plus grand nombre d'années dans l'enseignement préprimaire que les enfants scolarisés dans des établissements défavorisés. Cela montre à quel point l'éducation et l'accueil de la petite enfance, à défaut de s'inscrire dans le cadre d'un projet vraiment réfléchi, peuvent renforcer les inégalités sociales au lieu de les atténuer.

2. Auteur de <<https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>>.

FIGURE 4.2

**Les jeunes de 15 ans scolarisés dans des établissements favorisés sont plus susceptibles d'avoir suivi un enseignement préprimaire**

Nombre d'années de scolarisation dans l'enseignement préprimaire parmi les élèves fréquentant des établissements défavorisés ou favorisés sur le plan socio-économique



Remarque : L'acronyme P-S-J-G (Chine) est utilisé pour Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.6.5.1.

Comme je l'ai dit à maintes reprises, l'excellence dans l'éducation et l'équité dans l'éducation ne sont pas incompatibles. Par exemple, dans l'enquête PISA, les élèves issus des familles les plus privilégiées affichent des performances similaires en France et aux Pays-Bas, mais les élèves les plus pauvres aux Pays-Bas réussissent aussi bien que ceux qui, en France, sont issus de familles à revenu moyen (voir OCDE, 2016a). Le plus frappant à l'examen de ces données est que la pauvreté perçue peut compter tout autant que la pauvreté réelle.

Dans certains pays, les chefs d'établissement parviennent à déterminer s'ils sont en présence d'élèves plutôt pauvres ou plutôt favorisés. Au Brésil, au Chili, en Malaisie, au Mexique et au Portugal, ils ont une perception juste du fait que leurs établissements accueillent une forte proportion d'élèves défavorisés. De même, en Corée du Sud, au Danemark, en Finlande, en Islande, au Japon, en Norvège et en République tchèque, les directeurs d'établissement savent quand ils sont à la tête d'établissements où le handicap socio-économique est limité.

Toutefois, le désavantage réel des élèves et le désavantage perçu par les chefs d'établissement ne coïncident pas toujours<sup>3</sup>. Dans l'enquête PISA 2012, aux États-Unis, 65 % des chefs d'établissement ont déclaré que plus de 30 % de leurs élèves étaient issus de milieux défavorisés – une proportion beaucoup plus importante que celle citée dans tout autre pays. En réalité, le pourcentage réel d'élèves défavorisés enregistré par l'enquête PISA n'était que de 13 %, ce qui n'est que faiblement supérieur aux chiffres de la Corée du Sud et du Japon. Et, dans ces deux pays, seuls 6 % et 9 % des chefs d'établissement, respectivement, faisaient état d'une proportion d'élèves défavorisés dans leurs établissements comparable à celle déclarée par les chefs d'établissement aux États-Unis (**figure 4.3**).

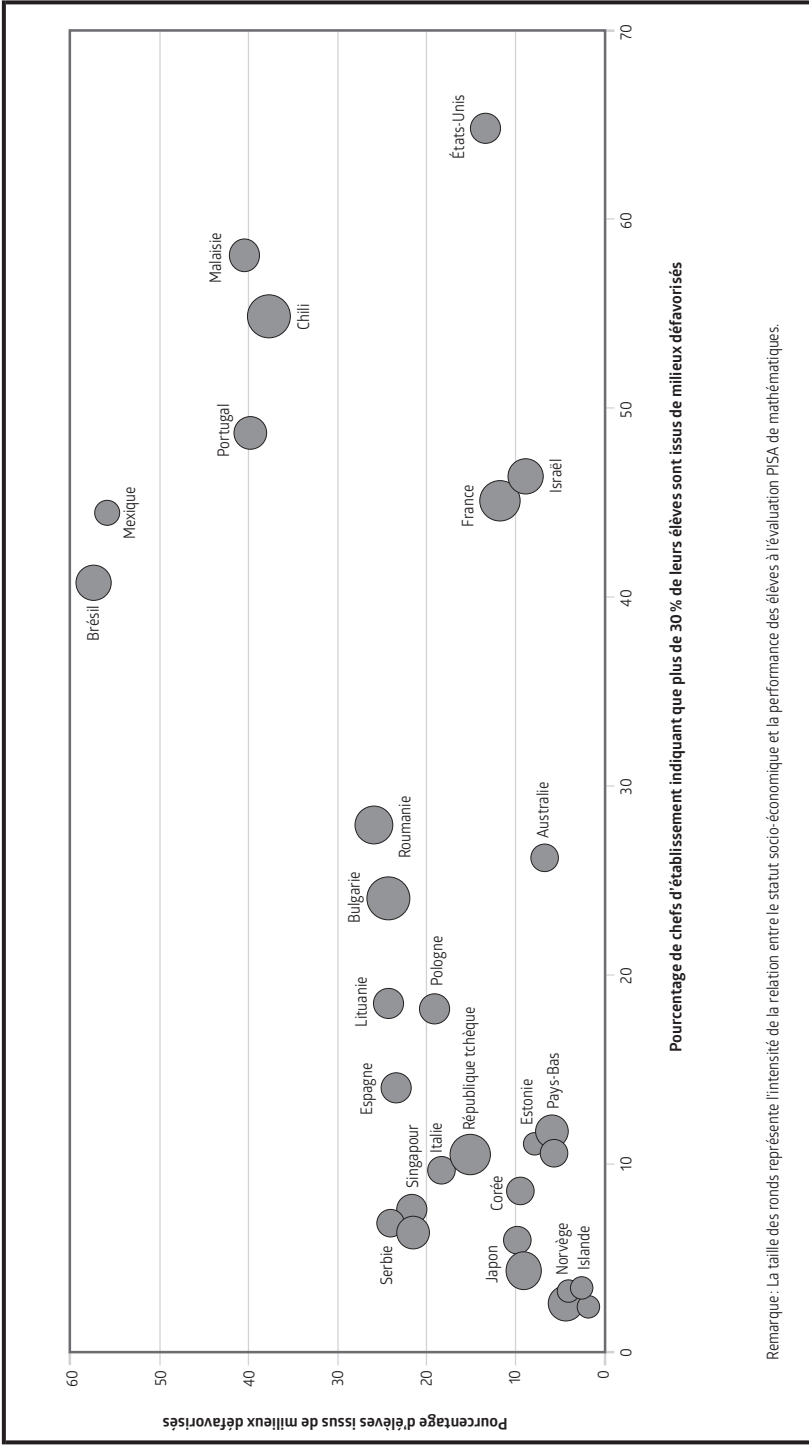
Autrement dit, le taux de pauvreté réel des enfants était à peu près le même dans ces trois pays, mais les chefs d'établissement étatsuniens étaient plus de six fois plus nombreux que les chefs d'établissement japonais et sud-coréens à déclarer que plus de 30 % de leurs élèves étaient défavorisés. À l'inverse, en Croatie, en Serbie et à Singapour, plus de 20 % des élèves étaient défavorisés, alors que 7 %, ou moins, des chefs d'établissement ont fait état d'un grand nombre d'élèves défavorisés.

Il est probable qu'un enfant considéré pauvre aux États-Unis soit considéré aisé dans un autre pays ; mais, en termes relatifs, le problème supposé du désavantage socio-économique dans les établissements

3. Voir Schleicher, 2014, <<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html>>.

FIGURE 4.3

Le désavantage réel des élèves et le désavantage perçu par les chefs d'établissement différent parfois sensiblement



Source : <<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html>>.

est bien plus important aux États-Unis qu'il ne l'est en réalité si l'on observe le véritable milieu d'origine des élèves. Un décalage analogue existe également en France.

Le désavantage socio-économique a un effet visible sur les résultats d'apprentissage – visible, mais pas inévitable. En fait, cet effet reflète la mesure dans laquelle un système d'éducation offre des possibilités d'apprentissage équitables. On pourrait s'attendre à ce que cet effet soit réduit en Finlande, en Islande et en Norvège, étant donné que les établissements d'enseignement de ces pays accueillent relativement peu d'élèves défavorisés. Garantir l'égalité des chances à l'école est chose aisée dans une société où la richesse et l'éducation familiale sont réparties de manière équitable. Les exemples les plus impressionnants sont cependant offerts par des pays comme Singapour, qui arrive en tête du classement PISA : alors que les désavantages socio-économiques y sont importants, cela n'a que des effets modestes sur les résultats d'apprentissage.

Ces pays semblent très doués pour développer les talents extraordinaires des élèves ordinaires et pour garantir que chaque élève bénéficie d'un excellent enseignement. À l'inverse, alors que la proportion d'élèves défavorisés est comparativement faible en France, les chefs d'établissement de ce pays perçoivent cette part comme plus élevée qu'elle ne l'est en réalité. Les performances des élèves en France sont étroitement liées au statut socio-économique – de façon plus étroite, en réalité, que dans tout autre pays, à l'exception du Chili et de la République slovaque. De façon frappante, les résultats montrent que l'idée que les chefs d'établissement se font du désavantage socio-économique de leurs élèves est plus fortement corrélée aux inégalités des chances en matière d'éducation que ne l'est le désavantage réel.

Cette question peut être abordée autrement. À Hong Kong, à Macao et au Vietnam, plus de 60 % des élèves issus du quartile inférieur de l'échelle socio-économique se sont classés dans le quartile supérieur de l'ensemble des élèves évalués dans le cadre de l'enquête PISA 2015 ; cela a également été le cas en Estonie, au Japon et à Singapour pour près de la moitié des élèves les plus défavorisés. À l'inverse, au Chili, en Grèce, en Islande, en Israël et au Mexique, moins d'un cinquième des élèves les plus défavorisés se sont classés dans le quartile supérieur de l'ensemble des élèves (voir OCDE, 2016a).

Comment interpréter tout cela ? Le désavantage socio-économique est partout un défi pour les professionnels de l'éducation, mais, dans certains pays, le désavantage perçu est beaucoup plus important que

le désavantage réel, et cette perception semble avoir une influence significative sur les performances des élèves. Dans d'autres pays, le désavantage réel est bien plus considérable que la perception qu'en ont les chefs d'établissement, mais leurs établissements et peut-être la société dans son ensemble semblent être capables d'aider leurs élèves à surmonter ce désavantage.

De même, les résultats de l'enquête PISA montrent que, pour de nombreux pays, la faiblesse des performances est un problème qui ne concerne pas uniquement les enfants pauvres des quartiers pauvres, mais touche de nombreux enfants de nombreux quartiers. Au bout du compte, le pays dans lequel vous êtes scolarisé semble avoir une incidence bien plus considérable sur vos résultats scolaires que le milieu social dont vous êtes issu.

## **Accorder ressources et besoins**

L'un des commentaires que j'entends fréquemment lors de discussions portant sur la diversité sociale au sein des classes est que l'école ne peut pas résoudre les problèmes de la société. Ce qui m'amène toujours à me demander : Que devrions-nous attendre d'autre de l'école, sinon qu'elle réponde aux défis auxquels sont confrontées les sociétés ? Et que pourrait-il y avoir de plus important que d'apporter un soutien aux enseignants et aux établissements qui travaillent dans les conditions les plus difficiles, ainsi qu'aux élèves qui ont les plus grands besoins ? Il apparaît clairement que la société compte de plus en plus sur l'école pour remédier aux problèmes sociaux qui, par le passé, étaient traités par d'autres. La tâche qui incombe aux politiques publiques est d'aider les établissements à répondre à ces besoins.

Pour commencer, de nombreux systèmes d'éducation peuvent mieux mettre en adéquation les ressources et les besoins. Des progrès considérables ont été accomplis concernant les ressources matérielles ; toutefois, attirer les enseignants les plus talentueux dans les classes les plus difficiles demeure problématique dans la plupart des pays. Il ne s'agit pas simplement de payer davantage les enseignants qui travaillent dans des établissements défavorisés ; il faut mettre en place des approches globales dans lesquelles les enseignants se sentent soutenus dans leur vie professionnelle et personnelle quand ils rencontrent des difficultés supplémentaires et ont l'assurance que tout effort supplémentaire sera apprécié et reconnu.

Il est difficile pour les enseignants d'accorder un temps et des ressources supplémentaires qui sont limités aux enfants qui ont les plus grands besoins. Ceux qui font l'éloge de la diversité dans les classes font souvent référence aux classes où vont d'autres enfants que les leurs. Si tout le monde se porte mieux lorsque les classes sont diversifiées sur le plan social, il est en général difficile d'en convaincre les parents favorisés sur le plan socio-économique dont les enfants vont en classe avec d'autres enfants privilégiés. Les décideurs ont également du mal à affecter des ressources aux situations qui présentent les difficultés les plus grandes et dans lesquelles elles pourraient avoir le plus d'effet, ce qui tient bien souvent à ce que les enfants pauvres n'ont généralement personne pour mener des actions de lobbying en leur faveur.

Dans un nombre trop important de pays, le code postal vous dit tout du type d'éducation que les enfants acquièrent. Si les établissements sont prisés, les prix de l'immobilier dans leurs zones scolaires augmentent, ce qui ne fait que renforcer la ségrégation de la population. Les personnes qui ont moins de richesses, mais aussi moins de revenus et un niveau de formation moins élevé, finissent par trouver un logement là où les possibilités d'éducation et les opportunités sociales sont plus réduites. Il en résulte que, dans la plupart des pays, les différences de rendement de l'éducation liées aux inégalités sociales sont persistantes, et qu'un trop grand nombre de talents ne s'épanouit jamais.

Mais la question de l'équité ne renvoie pas seulement au statut socio-économique et à la nécessité de consacrer davantage de ressources aux enfants les plus défavorisés. Il est tout aussi important de prendre conscience du fait que des personnes différentes apprennent de façon différente et ont des besoins différents. Le combat du XX<sup>e</sup> siècle était le droit à l'égalité. Celui du XXI<sup>e</sup> siècle sera le droit à être différent.

## Être ouvert aux conseils émanant des élèves

En 2017, j'ai passé trois jours en compagnie de Sir Richard Branson, chez lui, sur Necker Island. Sir Richard Branson a quitté le système scolaire, désabusé, à l'âge de 16 ans parce qu'il avait le sentiment de n'y être aidé en rien à développer ses capacités créatives et entrepreneuriales (l'école avait également échoué à déceler sa dyslexie). Le dernier jour, son proviseur lui a fait cette remarque devenue célèbre qu'il finirait en prison ou deviendrait millionnaire. Nous savons tous comment les choses ont tourné : Sir Richard Branson est l'un des entrepreneurs britanniques qui a le mieux réussi (et il est milliardaire) ; après des débuts

à la tête d'un magasin de disques londonien, il a fait prospérer sa marque Virgin Group jusqu'à la transformer en un géant multinational qui regroupe notamment des entreprises liées à la santé, à la musique, aux médias et à l'industrie des voyages (y compris spatiaux). On pourrait dire de lui qu'il a profité d'un monde qui a récompensé ses connaissances et ses compétences plutôt que ses titres universitaires.

Pour quelles raisons sa compagnie aérienne, Virgin Atlantic, a-t-elle prospéré quand beaucoup d'autres faisaient faillite? lui ai-je demandé. Sa réponse a été simple: il avait abordé les choses selon une approche différente. Alors que les autres suivaient le principe consistant à optimiser l'efficacité et à adapter l'organisation du travail à cette fin, il avait accordé la priorité aux personnes qu'il employait et leur avait demandé ce dont elles avaient besoin pour atteindre les meilleurs résultats. Il leur avait donné les moyens de créer un environnement susceptible d'offrir le meilleur service à leurs clients.

Dans sa vision de l'éducation, il accorde également une place centrale à la personnalité et aux valeurs. Ces deux dimensions semblent particulièrement importantes dans un contexte d'inégalités et de fractures sociales, où les personnes ont besoin d'avoir un solide sens du bien et du mal, d'être réceptives face aux demandes d'autrui et d'avoir une réelle compréhension des limites de l'action individuelle et collective.

Sir Richard Branson n'est pas un cas isolé. Des décrocheurs tels que Thomas Edison, Albert Einstein, Bill Gates, Steve Jobs et Mark Zuckerberg ont, eux aussi, fondamentalement transformé le domaine dans lequel ils se sont illustrés. Et pourtant, dans des économies où les qualifications obtenues au début de la vie professionnelle continuent à primer les compétences acquises tout au long de la vie, un très petit nombre de ceux qui ont échoué à l'école deviendront des Sir Richard Branson, sans parler d'avoir leur mot à dire sur la transformation de l'éducation.

Au cours de ces trois journées passées auprès de Sir Richard Branson, je me suis rendu compte que ceux qui prennent des décisions concernant l'éducation font très souvent partie de ceux qui n'ont jamais eu de raison de se plaindre du système d'éducation, et non de ceux qui y ont rencontré des difficultés. Or, ce sont souvent ces derniers qui contribueront à mettre en évidence les faiblesses d'un système d'éducation et à attirer l'attention sur l'urgence que représente le besoin de changements.



Les établissements pourraient s'inspirer de bien des manières de ce que les élèves ont à dire et ont vécu – qu'ils aient réussi ou « échoué » – pour améliorer la pertinence et l'organisation du système scolaire. Le ministre de l'Éducation du Portugal, Tiago Brandão Rodrigues, m'a expliqué en 2016 comment son ministère avait, dans le cadre de ses premières initiatives, accordé aux établissements d'enseignement du Portugal 1 euro supplémentaire pour chaque élève scolarisé, et donné aux élèves eux-mêmes la possibilité de décider de la façon de dépenser cette somme. Dans un premier temps, l'argent n'a pas toujours été bien utilisé. Dans l'un des établissements, les élèves ont semble-t-il voté en faveur de l'achat d'une crème glacée pour chacun. Mais, au fil du temps, les élèves de nombreux établissements se sont investis dans la question de l'allocation des ressources, bien au-delà de ce budget restreint, et ont aidé les établissements à mieux affecter les ressources afin qu'elles aillent à ce qui peut réellement changer les choses dans leur vie et leur apprentissage. Marc Prensky, auteur américain spécialiste des questions d'éducation, et Russell Quaglia, chercheur américain également spécialisé dans ce domaine, ont réalisé des travaux considérables sur l'influence de ce que les élèves expriment et des actions qu'ils mènent. Leurs indications pourraient avoir des répercussions importantes sur les efforts visant à rendre l'enseignement plus pertinent pour un plus grand nombre d'apprenants (voir Prensky, 2016)<sup>4</sup>.

---

## Comment les politiques peuvent contribuer à la création d'un système plus équitable

---

La manière dont nous traitons nos élèves et nos concitoyens les plus vulnérables révèle le vrai visage de nos sociétés. Offrir des possibilités d'apprentissage équitables n'est pas une question techniquement complexe, et les résultats de l'enquête PISA montrent que dans certains pays – et dans certains établissements d'enseignement de nombreux pays – même les enfants les plus défavorisés peuvent très bien réussir à l'école. La question ne devient épineuse que lorsqu'elle devient indissociable de questions de politique et d'intérêts particuliers, qui peuvent considérablement altérer ce qui est dans le meilleur intérêt des enfants.

---

4. <<https://surveys.quagliainstitute.org/>>.

Les résultats de l'enquête PISA montrent qu'un des facteurs les plus importants susceptibles d'influer sur les performances d'un élève est le milieu socio-économique des autres élèves de sa classe. Cela signifie que les élèves eux-mêmes constituent l'une des ressources les plus importantes qu'il convient d'affecter aux établissements et aux classes. Dans les années qui ont précédé la Seconde Guerre mondiale et celles qui lui ont immédiatement succédé, contrairement aux autres États du nord de l'Europe, l'Allemagne n'a pas abandonné son organisation tripartite des établissements d'enseignement secondaire, fondée sur la catégorie sociale. D'où la difficulté de ce pays à offrir aux élèves issus de familles à faibles revenus, en particulier immigrées, la qualité d'éducation dont ils avaient besoin pour avoir de bonnes chances dans la vie.

La décision prise ultérieurement dans certains *Länder* de passer de trois à deux filières d'enseignement a contribué aux progrès en matière d'équité constatés ces dernières années. Dans un même ordre d'idées, la Pologne est parvenue à réduire de façon substantielle son pourcentage d'élèves peu performants en passant d'un système d'enseignement secondaire principalement organisé par catégorie sociale à un système dans lequel toutes les catégories d'élèves sont scolarisées au sein d'établissements polyvalents.

De même, le Japon a rompu au XIX<sup>e</sup> siècle avec le type d'établissements et de structure sociale sur lesquels le système scolaire de l'Allemagne est toujours fondé, une décision qui lui a permis de créer des établissements où tous les enfants disposent d'une bonne chance d'obtenir des résultats de niveau mondial. La réforme menée par le gouvernement de Meiji a contribué à la capacité du Japon à concilier une performance globale élevée avec un niveau élevé d'équité en matière de résultats.

La Suède, pour sa part, calcule le financement attribué à chaque établissement en utilisant une formule conçue pour que tout établissement ait les moyens de mettre en œuvre l'exigeant programme scolaire du pays. Selon cette formule, les communautés isolées vivant au-delà du cercle arctique reçoivent dans le cadre du financement de l'éducation un montant par élève plus important que celui accordé à Stockholm. La raison en est que le nombre d'élèves qui suivront un cours donné – par exemple, les sciences physiques – sera moins élevé dans les établissements du secondaire situés en zone rurale qu'il ne le sera en ville, et que les classes seront donc moins nombreuses ; toutefois, tous les élèves, quel que soit leur lieu de résidence, ont droit à ce que cet enseignement leur soit dispensé parce que cette matière représente un cours obligatoire du programme. Dans un même ordre d'idées,

les établissements d'enseignement suédois disposant d'un pourcentage plus important d'élèves issus de l'immigration reçoivent plus de ressources que les établissements qui en accueillent moins.

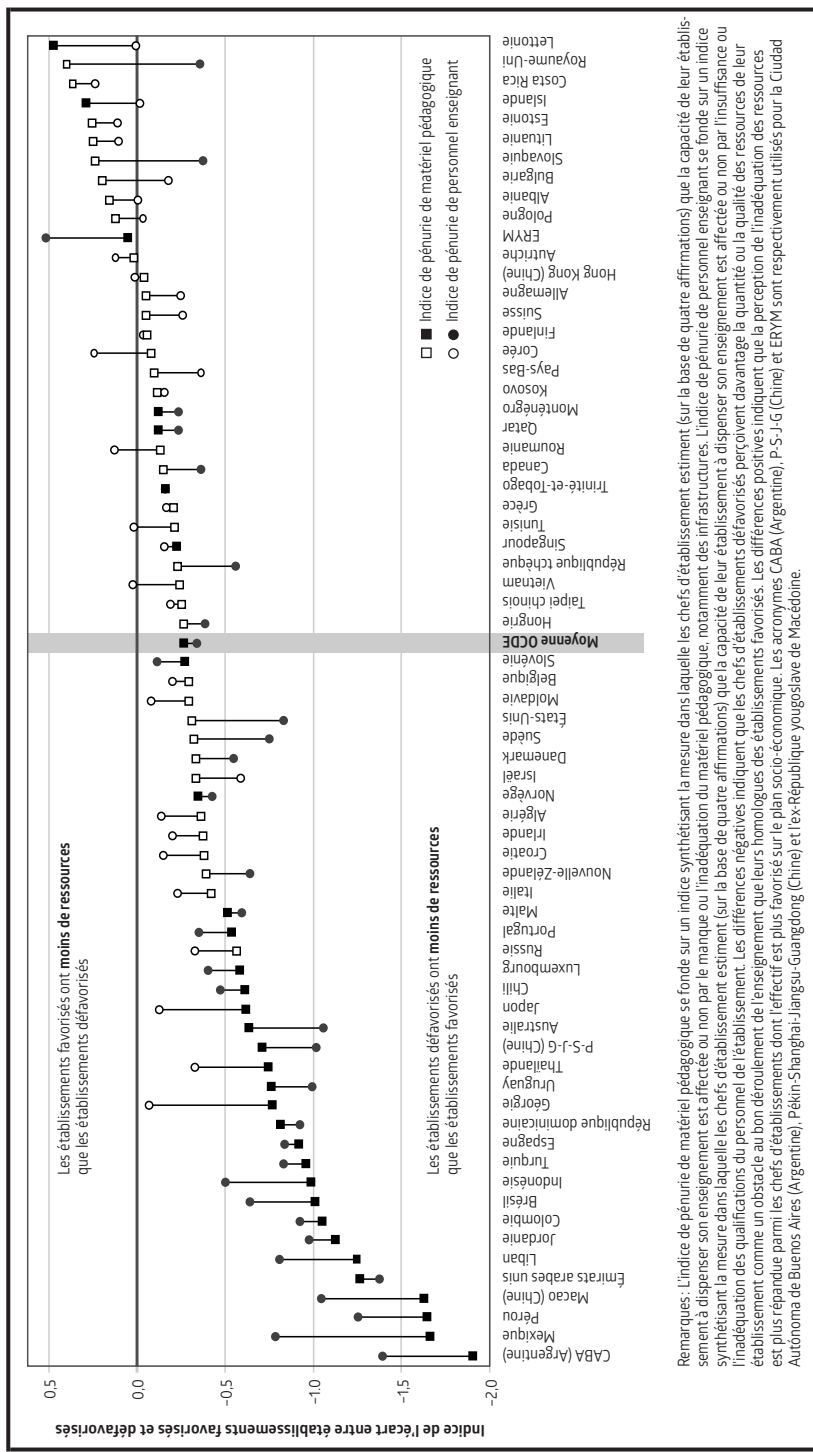
En 2016, j'ai eu l'honneur de présider en Angleterre le comité de sélection pour les *Pupil Premium Awards 2016*, une initiative qui dote les établissements de ressources supplémentaires pour chaque élève défavorisé. Cette « prime élève » n'est pas unique en son genre. En effet, ce type de financement fondé sur une formule dont la Suède est le précurseur est à présent une pratique courante dans de nombreux pays (voir OCDE, 2017b). Toutefois, la façon dont cette prime a suscité des idées dans certains des établissements d'enseignement d'Angleterre a quelque chose de remarquable. Le pays accorde aux établissements une grande latitude quant à la manière d'utiliser cette prime, et les conditions relatives à la responsabilisation qui sont liées à cette démarche sont exemplaires. En substance, les établissements d'enseignement peuvent affecter ces ressources comme bon leur semble, tant qu'ils sont en mesure d'énoncer et d'expliquer la base factuelle sur laquelle leurs décisions sont fondées et de justifier ces décisions aux yeux des citoyens. Cela signifie qu'ils peuvent améliorer le dispositif pédagogique, mais également incorporer dans l'environnement scolaire un plus large éventail de services sociaux qui sont essentiels au soutien apporté aux élèves défavorisés.

Dans d'autres pays, les allocations de ressources de même type dont bénéficient les établissements tendent à être beaucoup plus normatives et réglementées. Pouvoir s'approprier de telles ressources et les mettre au service de solutions innovantes semble être une composante importante de l'autonomisation. À cet égard, la diversité des approches adoptée par les établissements en Angleterre m'a grandement intéressé, et je me suis demandé si les pouvoirs publics pourraient un jour être tout aussi créatifs. Un grand nombre d'établissements ont pensé au-delà des examens et des résultats pour accorder la priorité au bien-être des élèves. Certains ont concentré leur attention sur les parents, organisant des ateliers à leur intention afin de les aider à comprendre les méthodes pédagogiques actuelles ou leur demandant de venir présenter aux élèves leur activité professionnelle. Il n'est peut-être pas surprenant que, selon l'enquête PISA 2015, le Royaume-Uni fasse partie des quelques pays occidentaux où les établissements défavorisés font état de moins de pénuries de ressources matérielles que les établissements privilégiés. En d'autres termes, le Royaume-Uni a été en mesure de faire coïncider affectation des ressources matérielles et besoins socio-économiques (**figure 4.4**)<sup>5</sup>.

5. Voir graphique I.6.14 dans OCDE, 2016a.

FIGURE 4.4

Les établissements défavorisés se voient souvent allouer moins de ressources que les établissements favorisés



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.6.13.

Toutefois, même lorsque les pays réussissent à consacrer autant, si ce n'est plus, de ressources aux établissements confrontés à des difficultés socio-économiques plus importantes, peu d'entre eux parviennent à mettre en adéquation la qualité de ces ressources avec les défis rencontrés (**figure 4.4**). Autrement dit, les établissements d'enseignement ayant des besoins plus importants reçoivent parfois davantage de ressources que les autres, mais il ne s'agit pas nécessairement des ressources de qualité qui pourraient leur être le plus utile.

Certains pays ont cependant commencé à faire évoluer les choses. Singapour envoie ses meilleurs enseignants travailler avec les élèves qui peinent le plus à atteindre les hauts niveaux de performance de la cité-État. Au Japon, les préfectures transfèrent les enseignants de qualité dans les établissements qui en manquent pour que tous les élèves aient ainsi des instructeurs également compétents.

Parfois, il suffit même d'une action d'ordre symbolique pour impulser un changement. En 2006, Cecilia María Vélez, alors ministre de l'Éducation de Colombie, m'a montré ce qui était autrefois une installation de traitement des déchets, qui avait intoxiqué certains des quartiers les plus pauvres de la capitale, Bogotá. L'établissement avait été fermé, et la ministre Vélez l'avait fait transformer en une école et une bibliothèque, un lieu désormais baptisé *El Tintal*. J'ai pu voir les lieux bondés d'enfants accompagnés de leurs parents, occupés à apprendre à lire et à étudier avec l'aide d'enseignants, de formateurs et de travailleurs sociaux. J'ai pu constater que la transformation de cette ancienne source de pollution et de maladies était devenue un symbole du nouveau visage de la Colombie: un pays autrefois déchiré par les conflits qui vivait une profonde révolution silencieuse, dans laquelle l'éducation, auparavant domaine réservé des personnes aisées, se transformait enfin en un bien public.

Shanghai réussit à obtenir à la fois des scores élevés dans l'enquête PISA et de faibles écarts dans les performances des élèves des établissements de la province. Ce n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat d'efforts résolus en vue de transformer des établissements plus faibles en établissements plus forts. Comme le souligne Marc Tucker (voir OCDE, 2011b), ces efforts comprennent une amélioration systématique des infrastructures de tous les établissements pour qu'elles soient de même niveau; la mise en place d'un système de transfert de paiement qui fournit des fonds aux établissements accueillant des élèves défavorisés; et l'instauration de plans de carrière qui encouragent les enseignants très performants à travailler dans les établissements défavorisés. Cette volonté repose également sur le jumelage des conseils scolaires

et établissements très performants avec des conseils scolaires et des établissements peu performants, afin que leurs autorités puissent discuter de leurs plans de développement, et que les instituts de formation continue des enseignants puissent partager leurs programmes, leur matériel pédagogique et leurs bonnes pratiques. Les pouvoirs publics donnent aux établissements publics « forts » la responsabilité de prendre en charge l'administration des établissements « faibles », en demandant à l'établissement « fort » de confier à l'un de ses responsables expérimentés, le chef d'établissement adjoint par exemple, la fonction de chef d'établissement de l'établissement « faible ». La démarche comprend également l'envoi d'une équipe d'enseignants expérimentés pour donner la direction en matière d'enseignement. On s'attend ainsi à ce que la philosophie, le mode de gestion et les méthodes pédagogiques de l'établissement très performant soient transmises à l'établissement dont les performances sont plus faibles.

Rien n'empêche d'autres systèmes d'éducation d'entreprendre des efforts analogues, si ce n'est des réglementations dépassées et le manque d'imagination. En fait, on trouve des exemples similaires ailleurs. Lorsque je me suis rendu dans l'État de Ceará, au Brésil, j'ai constaté que les établissements les plus performants étaient récompensés de manière appréciable par des ressources financières supplémentaires leur permettant d'embaucher des enseignants et des experts plus spécialisés. Cependant, ils n'utilisaient pas ces ressources supplémentaires dans leurs propres structures ; ils étaient tenus de les attribuer aux établissements d'enseignement qui rencontrent le plus de difficultés. Ainsi, tout le monde tirait profit de la situation : les établissements très performants gagnaient en renommée et étoffaient leur équipe, et les établissements peu performants bénéficiaient de l'expertise des établissements très performants, ce qui avait peut-être pour eux plus de valeur que des fonds supplémentaires.

Comparons cela à un système de financement des établissements qui, dans de nombreux États des États-Unis, a pendant longtemps permis aux personnes aisées de former ensemble des conseils scolaires définis sur la base de leurs impôts. Ces personnes aisées étaient, collectivement, soumises à de faibles taux d'imposition, mais elles produisaient tout de même d'importantes recettes fiscales, ce qui leur permettait d'embaucher les meilleurs enseignants de l'État et d'entourer leur progéniture d'élèves issus d'autres familles aisées, créant ainsi un avantage éducatif écrasant pour leurs enfants. À l'inverse, les familles pauvres, qui ne pouvaient pas avoir accès aux logements disponibles dans les zones où résident

les personnes aisées, finissaient souvent par être soumises à de forts taux d'imposition tout en ne générant que de faibles recettes. Bien que ces mécanismes de financement des établissements soient devenus relativement plus équitables, grâce aux actions en justice menées dans les années 1980 et 1990 afin d'ajuster les moyens des établissements à leurs besoins (*adequacy lawsuits*), les résultats de l'enquête PISA montrent que les établissements d'enseignement situés dans des quartiers défavorisés font état d'un manque de ressources humaines beaucoup plus important que les établissements de quartiers plus privilégiés<sup>6</sup>.

En outre, l'existence d'importants écarts de financement montre qu'il est du pouvoir des localités de faire voter des contributions pour investir dans les infrastructures. Ainsi, alors que les conseils scolaires les mieux dotés en ressources disposent de bâtiments comportant des laboratoires de sciences, des matériels sophistiqués, des salles de spectacle bien équipées, des piscines olympiques et des ateliers graphiques équipés de tout l'équipement informatique nécessaire, sans parler des enseignants issus de certaines des plus grandes universités du pays et diplômés dans les matières qu'ils enseignent, les établissements d'enseignement qui accueillent les pauvres sont encore souvent abrités dans des bâtiments anciens et, dans bien des cas, délabrés. Entre ces deux extrêmes on trouve une grande diversité de situations, correspondant aux différentes catégories socio-économiques au sein de la population.

Ce que l'Allemagne a réalisé de manière indirecte en se dotant d'établissements d'enseignement secondaire différents pour les élèves issus de catégories sociales différentes, les États-Unis l'ont fait de façon directe par le biais du système de contrôle local du financement des établissements. Ce système aboutit exactement au même résultat que le fait d'avoir des établissements différents pour les différentes catégories socio-économiques de la population, comme c'est le cas dans d'autres pays. Il existe des établissements pour les riches, des établissements pour les classes moyennes, des établissements pour la classe ouvrière et des établissements pour les pauvres. La différence est que cette sorte de répartition a seulement cours dans l'enseignement secondaire dans les quelques pays industrialisés qui la pratiquent encore, alors qu'aux États-Unis, cette ségrégation sociale est manifeste dans les établissements d'enseignement élémentaire ou primaire, aussi bien que dans les établissements du secondaire. Dans ce contexte difficile, il est remarquable que les États-Unis aient été capables de faire progresser l'égalité des chances dans l'éducation, au moins jusqu'au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE.

6. Voir graphique I.6.14 dans OCDE, 2016a.

Le Canada avait un système de financement des établissements similaire à celui des États-Unis, mais peu à peu le pays a entièrement, ou presque entièrement, délégué les décisions en matière de financement aux autorités provinciales. Les provinces affectent à présent des subventions globales en fonction du nombre d'élèves. Il existe également des fonds dédiés au financement de besoins particuliers, tels que l'enseignement spécial, ou à l'aide dispensée aux conseils scolaires pour qu'ils répondent à des difficultés particulières, telles que celles liées aux transports dans les conseils éloignés. Quant aux fonds de péréquation (*equalisation funding*), ils sont utilisés dans les conseils qui conservent un certain financement local afin d'offrir le même soutien aux conseils plus pauvres.

À l'évidence, dans les premiers temps du développement économique d'un pays, la demande de personnes très instruites est limitée, tout comme le sont les ressources dont on dispose pour les former. Une façon de répondre à ce besoin consiste à consacrer les moyens financiers existants aux enfants qui, en raison du niveau de formation et de revenu de leurs parents, sont les élèves les plus favorisés au sein de la société. Voilà pourquoi différencier les établissements par catégorie sociale et concentrer les efforts sur un nombre réduit d'élèves a représenté une stratégie d'éducation efficace dans les pays qui se trouvaient aux premiers stades de l'industrialisation. Mais, de nos jours, alors que les économies mondiales à hauts salaires ont besoin de beaucoup plus de personnes très instruites, organiser un système d'éducation de la sorte n'est pas seulement injuste sur le plan social, c'est également totalement inefficace.

## Une invitation à la danse en France

Même dans les systèmes d'éducation où les disparités sociales sont considérables, de nombreuses initiatives de terrain combattent les inégalités avec succès.

En France, selon les données de l'OCDE, les écarts de résultats d'apprentissage entre enfants issus de familles pauvres et enfants issus de familles aisées sont parmi les plus élevés qui soient. En fait, la France fait partie des quelques pays qui ont régressé en matière d'équité dans l'enquête PISA : l'inégalité des chances ne cesse d'y augmenter.

Un spectacle auquel j'ai assisté à la Maison de la danse de Lyon en 2015, toutefois, m'a redonné espoir. Les interprètes, âgés de 4 à 92 ans, tous amateurs, venaient d'un des quartiers les plus pauvres de la



ville. Certains d'entre eux n'avaient jusque-là jamais mis les pieds dans ces lieux, et ils étaient moins nombreux encore à avoir déjà assisté à un concert de musique classique. Et pourtant, tous ont dansé sur la musique de Mozart.

Dans ce quartier, la participation aux activités éducatives et culturelles est habituellement faible. Les organisateurs avaient donc rallié 200 volontaires dans l'espoir d'en conserver une centaine au bout du compte. Or, non seulement personne n'a abandonné le projet en route, mais 100 personnes supplémentaires se sont présentées spontanément après que la nouvelle du projet s'est répandue en ville. Certains des jeunes interprètes n'avaient peut-être jamais eu la moyenne à l'école, ni entendu un mot d'encouragement de la part de leurs enseignants, mais, ce soir-là, tous ont reçu une formidable ovation de la part d'un public dépassant très largement un millier de personnes.

La magie de ce projet tenait à la simplicité de sa formule, une formule dont on pourrait partout s'inspirer dans le domaine de l'éducation. Ici, l'expression artistique a été utilisée pour aller au-delà des identités et des idées ancrées qui séparent les gens. Le projet a réuni les professionnels les plus inspirants et des amateurs pour démontrer que disposer d'un potentiel d'aptitudes, sans avoir encore l'assurance nécessaire, ne constitue pas un frein à la participation. Le projet exigeait une grande rigueur dans la pratique et fixait les plus hautes exigences pour toutes les personnes concernées. Les chorégraphes n'ont pas cherché à imposer leurs propres idées; ils se sont montrés capables d'aider les participants à trouver et à développer leurs propres approches créatives. Chorégraphes et danseurs ont travaillé ensemble pendant plus d'une année jusqu'à ce que chaque détail soit réglé à la perfection. Le budget nécessaire à la réalisation de ce projet a été incroyablement réduit en comparaison des résultats et de l'effet produits.

Ce qui m'a le plus impressionné en parlant avec certains des danseurs, chorégraphes, travailleurs sociaux, enseignants et chefs d'établissement investis dans ce projet, c'est à quel point il a eu des répercussions dans l'ensemble de la communauté. Chaque participant à qui j'ai parlé m'a dit combien ce projet l'avait aidé à s'épanouir; et les mots que j'ai le plus souvent entendus étaient «tolérance», «identité», «respect», «justice», «responsabilité sociale», «intégrité» et «conscience de soi», précisément le genre de notions que les systèmes scolaires cherchent de nos jours à développer auprès de leurs élèves.

Un parent qui reconnaissait avoir hésité à laisser sa fille participer à cette expérimentation sociale m'a expliqué à quel point celle-ci avait évolué grâce à elle. D'autres parents, d'abord inquiets que le temps consacré par leurs enfants à cette activité artistique nuise à leur travail scolaire, ont finalement constaté que leurs résultats scolaires s'étaient améliorés au cours de l'année. Une enseignante du primaire m'a aussi décrit combien sa classe était motivée, et à quel point son propre enseignement s'était enrichi grâce au travail effectué au contact de professionnels œuvrant dans d'autres domaines que le sien.

En rentrant à Paris, alors que le monde et tous ses problèmes défilaient dans mon esprit au rythme d'un train à grande vitesse, je me suis demandé comment le système d'éducation français répondrait aux défis toujours plus nombreux qu'il rencontre, et dans quelle mesure il se montrerait ouvert à des expériences novatrices de ce genre. Bien sûr, détenir certaines connaissances et compétences essentielles restera toujours la clé de voûte de la réussite dans la vie, mais cela ne suffit plus. L'avenir jugera les établissements d'enseignement français à leur capacité à aider les élèves à développer leur autonomie et à les préparer à vivre et à travailler au contact de cultures diverses et à être ouverts à des idées, des points de vue et des valeurs différents.

## Célébrer la diversité et les partenariats en Nouvelle-Zélande

En 2013, à l'autre bout du monde, c'est un groupe de guerriers féroces qui m'a accueilli à *Te Kura Kaupapa Māori o Hoani Waititi*, la première école communautaire de Nouvelle-Zélande à dispenser un enseignement en langue maorie. Les guerriers se sont approchés à pas lents, nous offrant d'en découdre ou de faire la paix. Notre décision prise, nous avons été chaleureusement reçus lors d'un *pōwhiri*, une cérémonie d'accueil traditionnelle, dans le *marae* de l'établissement, un endroit spécialement dédié aux rencontres symboliques de ce genre. Dans la culture maorie, accueillir les autres est une occasion importante pour leur témoigner son respect ; ce moment donne également le ton de ce qui va suivre.

Pendant l'heure qu'a duré la cérémonie, des orateurs se sont exprimés en recourant à des images poétiques et l'ensemble des élèves de l'établissement nous ont offert une impressionnante démonstration de chant. Rawiri Wright, le chef d'établissement, auparavant responsable de l'association des écoles de langue maorie, m'a ensuite demandé quelles places occupaient de telles compétences artistiques et sociales dans les normes des établissements de Nouvelle-Zélande et dans les comparaisons

menées par l'OCDE. Il m'a également parlé avec fierté de la performance scolaire de son établissement qui, selon les derniers résultats, le plaçait devant des établissements accueillant des élèves beaucoup plus favorisés. À ses yeux, ces résultats lui donnaient raison : ici, la performance scolaire à laquelle nous attachons de l'importance est un « sous-produit » de l'enseignement global en langue maorie que dispense son établissement.

Certes, a-t-il admis sans peine, l'établissement a à gérer sa part de problèmes sociaux et administratifs, mais il témoigne de la manière dont les Maoris dirigeant leurs propres établissements peuvent offrir à leurs enfants – qui souvent réussissent aussi peu brillamment que les minorités dans les autres établissements – une éducation viable qui les prépare à devenir des citoyens ancrés dans le monde moderne, mais aussi des défenseurs actifs de leur culture traditionnelle. Wright considère qu'aider les enfants à comprendre leur héritage culturel est la base sur laquelle s'édifie la confiance en soi et l'estime personnelle dont ont si grandement besoin les élèves maoris.

Demander à des enfants de se souvenir de 700 ancêtres peut sembler une exigence d'une autre époque, mais cela permet également de leur donner l'assurance qu'ils ne sont pas seuls face aux défis que fait naître un monde aux prises avec de rapides mutations. Pita Sharples, ministre adjoint de l'Éducation responsable de certaines des principales priorités en matière d'éducation pour la communauté maorie, m'a livré le touchant récit de la création de cet établissement, m'expliquant comment il s'était battu contre vents et marées, mais avec le soutien indéfectible de la communauté, pour lui donner naissance. Cela faisait alors plus d'un siècle que l'enseignement de la langue et de la culture maories était proscrit.

Quoique de façon très différente, l'engagement et le partenariat communautaires formaient également les piliers fondamentaux d'un autre établissement, *Sylvia Park School*, à Auckland. La plupart d'entre nous savons ce qu'être convié dans un établissement pour une soirée dédiée aux parents signifie – cela a lieu aux conditions de l'établissement et aux horaires fixés par l'établissement. Nous savons également qui se rend à ces réunions, et qui ne le fait pas – ou ne peut pas le faire. À *Sylvia Park*, le *Mutukaroa Home School Learning Partnership* a bousculé toutes ces habitudes.

Arina, une enseignante et conseillère pédagogique enthousiasmante, m'a expliqué comment elle mettait en œuvre tous les moyens possibles pour rencontrer chaque parent à son domicile ou sur son

lieu de travail, examiner avec lui les performances de son enfant de manière individuelle, puis fournir aux parents l'accompagnement dont ils avaient besoin pour assumer leurs responsabilités quant au développement de leur enfant. Selon une évaluation du ministère, le projet conçu à *Sylvia Park* a permis d'améliorer la performance des nouveaux inscrits, leurs résultats, jusque-là bien inférieurs à la moyenne nationale, ayant dépassé cette dernière en seulement deux années. Le ministère étudiait déjà la possibilité de développer cette initiative à plus grande échelle, en répliquant ce qui formait les éléments centraux de ce partenariat d'une manière qui fonctionnerait pour d'autres établissements.

À *Newton Central School*, à Auckland, j'ai fait la connaissance de Hoana Pearson, un autre chef d'établissement qui plaçait les relations humaines au cœur de son action. À ses yeux, il n'y avait pas de but hors d'atteinte, de partie prenante inaccessible, de différend qui ne puisse être réglé par la concertation, le dialogue et la collaboration. Personne n'échappait à ses chaleureuses accolades. Tandis que nous allions de classe en classe, toutes abondamment décorées, elle saluait chaque enfant en l'appelant par son prénom, et ramassait au passage tous les petits déchets qu'elle trouvait afin de conserver la soigneuse ordonnance des locaux. *Newton Central* dispense un enseignement qui reflète un attachement profond au biculturalisme et les principes du traité de Waitangi, l'entente conclue au XIX<sup>e</sup> siècle entre les dignitaires maoris et les Britanniques.

À *Newton Central*, le milieu socio-économique et les questions culturelles ne font pas obstacle à l'apprentissage ; au contraire, l'établissement tire profit de la diversité de ses élèves. En tant que chef d'établissement, Hoana Pearson encourage ses enseignants à collaborer et à se montrer innovants. Elle travaille avec chacun d'entre eux pour déterminer les points faibles de leur pratique, et bien souvent cela ne se résume pas à leur faire prendre conscience de leurs actions, mais à faire évoluer leur état d'esprit. Elle motive ses enseignants afin qu'ils aient des attentes élevées, le sentiment d'une mission commune à accomplir, et une foi collective dans leur capacité à changer les choses pour chaque enfant.

Hoana Pearson a rendu cela possible, et le système scolaire de la Nouvelle-Zélande, libéral et doté d'une dimension entrepreneuriale, lui a offert l'espace nécessaire pour que cela soit possible. *Newton Central* est un exemple de ce que l'autonomie des établissements peut faire de mieux, et permet de comprendre pourquoi de nombreux établissements de Nouvelle-Zélande comptent parmi les plus performants dans l'enquête PISA.

Le défi pour la Nouvelle-Zélande consiste à amener tout le monde à ce niveau, à diffuser les bonnes pratiques et à faire de l'excellence une réalité pour tous. Certains chefs d'établissement m'ont fait part de leurs difficultés à attirer, former et retenir des enseignants de qualité, à gérer leurs ressources de façon judicieuse et à collaborer avec d'autres établissements. Dans les établissements plus privilégiés de Nouvelle-Zélande, les administrateurs scolaires apportent un soutien de poids. Ils élisent des chefs d'établissement compétents et font appel à l'expertise d'avocats, de comptables et de gestionnaires, indispensables à l'administration d'établissements autonomes. Mais les établissements d'enseignement des quartiers défavorisés ont du mal à trouver des administrateurs; et lorsqu'ils y parviennent, ceux-ci sont peu à même de leur procurer la gouvernance, la supervision et les ressources nécessaires – et ils sont encore moins susceptibles de contester l'action d'un chef d'établissement peu performant.

Pour y remédier, le système scolaire néo-zélandais n'a pas besoin de recourir à des décisions administratives; l'amélioration peut venir des connaissances qui existent déjà au sein du système. Cela signifie que l'autonomie professionnelle devrait aller de pair avec une culture de la collaboration. Les enseignants ont besoin d'être autonomes, mais non livrés à eux-mêmes; ils peuvent travailler au sein d'équipes rassemblant des professionnels de différents domaines et recevoir l'assistance de spécialistes de la santé et des questions sociales. La Nouvelle-Zélande a besoin que ses meilleurs enseignants aident les autres enseignants à être pleinement informés des changements apportés aux programmes ou aux pratiques d'enseignement; elle a besoin que ses meilleurs chefs d'établissement permettent à d'autres établissements de mettre au point des stratégies efficaces et de les appliquer.

L'État, qui a introduit avec succès un système cohérent de normes éducatives – le premier du genre en Nouvelle-Zélande –, fournit aux établissements et aux enseignants les outils nécessaires pour mettre en œuvre ces normes de références et suivre les progrès de chaque élève. Mais il reste encore beaucoup de chemin à faire avant que la réflexion et la planification stratégiques soient menées à chaque échelon du système, avant que chaque établissement débatte de ce que les critères nationaux signifient pour lui, avant que chaque décision soit prise au niveau de ceux qui sont les plus à même de les mettre en œuvre.

Les syndicats d'enseignants de Nouvelle-Zélande ont contesté l'établissement de normes et la transparence publique, de crainte que cela introduise une culture de responsabilisation externe et une organisation

inspirée du fonctionnement industriel de nature à provoquer le départ des enseignants et des chefs d'établissement professionnels et créatifs. Compte tenu de la nature des instruments d'évaluation et du fait qu'ils reposent en grande partie sur un jugement professionnel, ces inquiétudes semblent quelque peu infondées, mais elles étaient sous-jacentes dans grand nombre des échanges que j'ai pu avoir. Trop peu nombreux sont les chefs d'établissement qui, à l'image de Hoana Pearson, prennent l'autonomie tout en considérant que leur établissement fait partie intégrante d'un système d'éducation nationale, et souscrivent aux critères nationaux en voyant en eux un outil utile à l'apprentissage entre pairs et à l'amélioration constante de la pratique quotidienne des chefs d'établissement et des enseignants.

## Obtenir l'engagement des parents

Les politiques qui encouragent l'inclusion ne doivent pas se cantonner à l'enceinte de l'école. Créer un cadre propice à la coopération avec les parents et les communautés est au cœur de cette ambition. Si parents et enseignants nouent des relations de confiance, les parents deviennent pour les établissements de précieux partenaires pour l'éducation cognitive et socio-émotionnelle de leurs élèves. En effet, comme le montre l'enquête PISA, la perception des chefs d'établissement que les parents font continuellement pression pour que soient adoptés des objectifs de performance scolaire ambitieux et que la réussite des élèves s'améliore tend à être associée à un nombre moins élevé d'élèves peu performants (voir OCDE, 2016c).

J'ai demandé à une enseignante d'une banlieue rurale de Chengdu, en Chine, comment elle réussissait à associer les parents au cheminement éducatif des enfants dont elle avait la charge, compte tenu du fait que peu de ces parents avaient eux-mêmes reçu une instruction. Comme d'autres enseignants de son établissement, m'a-t-elle répondu, elle leur téléphonait environ deux fois par semaine pour parler de l'évolution de leur enfant. Elle évoquait avec eux des questions relatives à la classe, mais elle leur apportait également un soutien plus général touchant leur fonction parentale. Lorsque je lui ai demandé comment elle y parvenait alors qu'elle avait déjà beaucoup d'autres responsabilités, elle a paru surprise et m'a dit qu'elle n'avait jamais vu cela comme une charge de travail supplémentaire. Elle avait le sentiment qu'elle ne pourrait jamais effectuer son travail d'enseignante sans l'aide et le soutien des parents de ses élèves. Le système scolaire a soutenu ses efforts, notamment en limitant son temps d'enseignement en classe à 15 heures par semaine.

---

## Concilier choix et équité

---

De nombreux pays peinent à concilier leurs aspirations – à savoir offrir une plus grande flexibilité et plus de possibilités aux parents dans le choix de l'établissement de leur enfant – avec la nécessité de garantir la qualité, l'équité et la cohérence au sein de leurs systèmes scolaires.

Accorder une plus grande autonomie aux établissements semble être une caractéristique commune aux systèmes d'éducation très performants, mais ces systèmes diffèrent sensiblement dans leur manière de gérer cette autonomie. Ils suivent souvent des approches très différentes lorsqu'il s'agit de lier autonomie des établissements et choix de l'établissement, et de concilier choix et équité. Par exemple, les mécanismes de marché sont privilégiés en Angleterre comme à Shanghai, mais alors qu'en Angleterre, les politiques publiques interviennent principalement du côté de la demande, en cherchant à améliorer l'instruction en donnant davantage de choix aux parents, à Shanghai, les politiques publiques visent à créer des conditions équitables du côté de l'offre en donnant aux établissements des zones les plus défavorisées la meilleure part des ressources investies dans l'éducation. Et si l'accent est mis sur l'autonomie locale en Finlande comme à Hong Kong, en Finlande cette autonomie s'exerce au sein d'un système scolaire public, alors que la plupart des établissements de Hong Kong sont gérés par des conseils de direction indépendants à l'aide de mécanismes de pilotage relativement souples.

Certains pays ont renforcé simultanément les mécanismes de choix et les mécanismes liés aux questions d'équité. L'Angleterre, par exemple, a rapidement accru le nombre des « académies »<sup>7</sup>, établissements directement financés par le Département de l'Éducation qui ne sont pas soumis au contrôle de l'autorité locale. Dans le même temps, le pays a institué une « prime élève » (voir plus haut) qui procure aux établissements des ressources supplémentaires en fonction de la composition socio-économique de leurs effectifs<sup>8</sup>. Certains pays ont également permis aux établissements privés d'être intégrés dans le système d'éducation public en qualité d'établissements subventionnés par l'État ou d'établissements indépendants recevant un certain niveau de financement public.

---

7. <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/section/1>>.

8. Voir chapitre 4 et <<https://www.gov.uk/education/pupil-premium-and-other-school-premiums>>.

Les partisans du libre choix de l'établissement défendent le droit des parents à inscrire leur enfant dans l'établissement qui a leur préférence – en raison de sa qualité, de ses approches pédagogiques, de la religion à laquelle il est rattaché, de son coût ou de son emplacement géographique – sans qu'il y ait de restrictions juridiques ou d'obstacles financiers ou géographiques. L'idée est que, étant donné la diversité des besoins et des centres d'intérêt des élèves, disposer d'un nombre plus important d'options au sein d'un même système scolaire devrait favoriser une meilleure rentabilité en réduisant les coûts inhérents à l'échec et aux erreurs d'orientation. Des options plus nombreuses devraient avoir un effet stimulant sur la concurrence et, ainsi, inciter les établissements à innover, à expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques, à gagner en efficacité et à améliorer la qualité de l'expérience d'apprentissage. Les partisans du libre choix soutiennent que la diversité sociale et culturelle croissante des sociétés modernes exige que le paysage de l'enseignement se diversifie davantage, y compris en autorisant des prestataires non traditionnels et même des entreprises commerciales à entrer sur le marché.

Les détracteurs du libre choix font valoir que, face à un plus grand nombre d'options offertes, les élèves issus de milieux favorisés décident souvent de quitter le système public, ce qui conduit à une ségrégation sociale et culturelle plus importante au sein du système scolaire. Ils sont également préoccupés par le recours excessif à des modèles théoriques de concurrence économique rationnels et fondés sur les prix pour déterminer l'allocation des ressources.

Au niveau global, une telle ségrégation peut priver les enfants de la possibilité d'apprendre, de jouer et de communiquer avec des enfants issus de milieux sociaux, culturels et ethniques différents; ce qui, par voie de conséquence, représente une menace pour la cohésion sociale. Pour les détracteurs de ce système, les dispositifs de chèques-éducation ou les mécanismes équivalents détournent les ressources publiques au profit de prestataires privés et parfois commerciaux, ôtant de ce fait aux établissements publics, qui tendent à accueillir d'importants effectifs d'élèves défavorisés, des ressources dont ils ont besoin pour maintenir la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent.

Si l'on regarde plus attentivement la réalité des faits, les arguments ne sont pas si tranchés. Prenons l'exemple de Hong Kong. Bien que doté d'un système axé sur le marché dans quasiment tous les secteurs du service public, Hong Kong a été capable de concilier une performance élevée des élèves avec un niveau élevé d'équité sociale dans la répartition des possibilités d'apprentissage.



## La réforme de l'éducation à Hong Kong

À Hong Kong, l'éducation a pendant longtemps été entièrement financée par des organisations caritatives; ce n'est que lorsque l'économie s'est renforcée dans les années 1960 que les pouvoirs publics ont commencé à accorder des subventions au secteur de l'éducation. La majorité des établissements d'enseignement étant gérés par des organisations caritatives, l'intervention directe de l'État est chose rare. Les parents exercent une influence puissante sur les établissements, aussi bien par le biais de leurs choix en matière d'établissement que par le contrôle qu'ils exercent au niveau local. Les parents siègent aux comités de gestion des établissements, dans les associations parents-enseignants et aux comités pour la coopération entre le milieu familial et le milieu scolaire. Lorsque je me suis rendu à Hong Kong en 2012, Cherry Tse, alors Secrétaire permanente à l'Éducation, m'a confié que sur le terrain l'influence des parents est supérieure à celle du Bureau de l'éducation. La dynamique cybercommunauté de la ville a contribué à renforcer l'énorme pression qui s'exerce déjà sur les établissements pour qu'ils continuent à dispenser un enseignement de grande qualité.

La plupart des grands journaux rendent compte des débats politiques tout autant que des contentieux agitant les établissements. Ruth Lee, à la tête de la *Ying Wa Girls' School*, l'une des écoles d'élite de Hong Kong que j'ai visitées lors de ce voyage, m'a expliqué le combat quotidien que livrent chefs d'établissement et enseignants pour concilier responsabilité administrative, responsabilité vis-à-vis des clients et responsabilité professionnelle, tout en s'efforçant de favoriser l'épanouissement des enfants et d'aider les parents à voir au-delà de l'entrée de leur enfant à l'université.

Cela ne signifie pas que l'éducation n'est pas une priorité pour les pouvoirs publics. Au contraire, Hong Kong consacre à l'éducation une part plus importante de son budget public – 23 % – que tout pays de l'OCDE. Plus frappant encore à mes yeux, le Bureau de l'éducation n'est pas le seul organisme à s'intéresser à l'éducation: le sujet figure aussi en bonne place parmi les priorités de tous les autres organismes gouvernementaux ou presque. Ainsi, comme me l'a expliqué Robin Ip, chef adjoint de l'Unité de politique centrale (*Central Policy Unit*) de Hong Kong à cette époque, la formation et le déploiement d'enseignants de qualité constituent une priorité intergouvernementale des plus importantes. Son unité prodigue des conseils sur la manière dont Hong Kong peut conserver son avance sur ses concurrents dans des domaines tels que la finance, les échanges et le transport

maritime, l'épanouissement de secteurs émergents (notamment l'éducation) et l'approfondissement de la coopération économique avec la Chine continentale.

Ho Wai Chi, directeur adjoint de la Commission indépendante contre la corruption (*Independent Commission Against Corruption*), et son équipe m'ont expliqué que la Commission consacre près d'un cinquième de ses effectifs à l'éducation et aux relations avec les communautés dans l'ensemble du territoire. Le but est de passer de la lutte contre la corruption à la prévention de ce phénomène, et d'instaurer un climat de confiance à l'égard de l'État de droit et des institutions qui veillent à sa protection. Cela implique notamment d'élaborer pour l'enseignement secondaire un programme qui établisse la confiance dans l'État de droit, aborde des problèmes éthiques et contribue à ce que la Commission ne soit plus vue comme une autorité qui envoie les gens en prison mais comme un instrument utile à la préservation de la société.

L'année 2012 a revêtu une importance toute particulière pour le système d'éducation de Hong Kong : il s'agissait de la première année où une cohorte d'élèves obtenait son diplôme après avoir suivi toute sa scolarité dans le nouveau système d'éducation intégré. Les réformes axées sur l'apprenant instaurées les années précédentes impliquaient un essor significatif des possibilités d'apprentissage ainsi qu'un changement de priorités, l'accent portant désormais sur l'apprentissage plutôt que l'enseignement, sur l'acquisition de compétences d'apprentissage plutôt que la mémorisation des faits, sur la prise en compte des besoins individuels plutôt que la satisfaction de besoins économiques.

Le programme, élargi et plus modulable, vise à atteindre un meilleur équilibre entre les dimensions intellectuelles, sociales, morales, physiques et artistiques, avec un accent bien plus marqué sur les compétences importantes pour occuper un emploi, notamment les compétences fondamentales, les compétences liées au développement de carrière, les capacités de raisonnement et les compétences interpersonnelles ; il vise aussi l'acquisition des valeurs et des comportements qui favoriseront la réussite des élèves dans un monde multiculturel. Les réformes ont également porté sur une plus grande flexibilité quant au financement alloué au soutien des établissements.

Les résultats de l'enquête PISA donnent à penser que Hong Kong est sur la bonne voie. Ils mettent en évidence de très bonnes performances des élèves et une amélioration significative de leurs compétences plus avancées et de leur confiance en tant qu'apprenants.

Mais il est également évident que l'éducation à Hong Kong est en proie à des tensions majeures : tension entre ce qui est souhaitable pour le long terme et ce qui est nécessaire à court terme ; entre le niveau global et le niveau local ; entre les objectifs pédagogiques, personnels, sociaux et économiques du programme ; entre la mise en concurrence et la coopération ; entre la spécialisation et l'attention portée à la personne dans son ensemble ; entre la transmission des connaissances et la création du savoir ; entre les aspirations à un programme nouveau et innovant et l'approche axée sur la préparation aux examens défendue par une puissante industrie de cours particuliers ; entre l'uniformité et la diversité ; et entre les évaluations réalisées à des fins de sélection et celles destinées à favoriser le développement.

Le système est à présent également davantage soumis à l'économie politique. Les politiques ne sont plus définies par des technocrates, mais par des politiciens ayant à l'esprit leur réélection. Les enseignants et les chefs d'établissement formant une portion de l'électorat à la fois importante et capable de faire entendre sa voix, conserver le système d'examen et d'évaluation de qualité actuellement en place apparaît comme un combat.

La Communauté flamande de Belgique et les Pays-Bas offrent également des exemples de systèmes basés sur le droit au choix de l'établissement qui ont fait leurs preuves<sup>9</sup>.

## **Le droit au choix de l'établissement en Communauté flamande de Belgique**

La Communauté flamande de Belgique a obtenu de très bons résultats dans les trois domaines d'évaluation de PISA 2015 : sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques ; la proportion des élèves les plus performants atteignait 12 % en sciences. Bien que quelque 75 % des élèves du secondaire et 62 % des élèves du primaire ne soient pas scolarisés dans des établissements publics, la plupart des établissements privés peuvent être considérés comme « dépendants de l'État » : ils œuvrent à atteindre les objectifs pédagogiques fixés au niveau régional et sont soumis aux inspections d'assurance qualité organisées par les pouvoirs publics. Rares sont les établissements privés qui se placent d'eux-mêmes complètement en dehors du système public, et il n'existe quasiment pas d'établissements privés à but lucratif.

9. Voir <<http://www.oecd.org/edu/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>>.

En Communauté flamande, le principe constitutionnel de la « liberté d'éducation » accorde à toute personne le droit de créer un établissement et de définir ses principes en matière d'éducation, du moment que la réglementation fixée par les autorités flamandes est respectée. Les établissements d'enseignement ne sont pas autorisés à sélectionner les élèves sur la base de résultats obtenus lors de tests d'admission, de la performance, de l'appartenance religieuse ou du sexe. Les parents peuvent choisir l'établissement de leur enfant et sont assurés d'avoir accès à un établissement situé à une distance raisonnable de leur domicile, tandis qu'un financement par élève est alloué aux établissements. Toutefois, en raison de disponibilités insuffisantes, la liberté de choix des parents n'est pas toujours garantie et peut dans les faits être limitée.

Alors que les établissements gérés par les autorités publiques sont tenus à la neutralité sur le plan idéologique, et que les autorités doivent proposer un choix d'enseignements religieux et non confessionnels, cette obligation ne s'applique pas aux établissements privés subventionnés. La majeure partie de ces établissements est gérée par des fondations confessionnelles, principalement catholiques, mais cet ensemble compte également des établissements, tels que les écoles Waldorf, qui appliquent des méthodes pédagogiques particulières.

Bien que la Communauté flamande s'appuie sur un large ensemble d'écoles catholiques et sur d'autres prestataires de services éducatifs privés, les établissements ne sont pas légalement autorisés à sélectionner leurs élèves; ils sont tenus d'accepter tous les élèves, quelle que soit leur confession religieuse. Il n'y a pas de droits de scolarité dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Les établissements d'enseignement élémentaire et secondaire perçoivent certains frais, mais ceux-ci sont strictement encadrés.

Le système d'éducation flamand est l'un des systèmes d'éducation les plus décentralisés de tout l'OCDE. Les établissements d'enseignement, qu'ils soient publics ou privés, bénéficient d'une autonomie considérable. Ils sont responsables du recrutement des enseignants, de l'allocation des ressources et des décisions concernant les dépenses qui ne sont pas liées au personnel. Ils peuvent également décider du contenu des cours, dans le cadre des limites imposées par les objectifs minimaux du programme définis par l'État. Les établissements sont libres d'adopter des approches pédagogiques différentes. Il en résulte un niveau relativement élevé de concurrence entre établissements dans un cadre périurbain. Toutefois, la variation inter-établissements de la performance dans l'enquête PISA est l'une des plus importantes des pays de l'OCDE.

Au cours des dernières années, la réglementation entourant le droit au choix de l'établissement d'enseignement s'est renforcée afin d'atténuer son incidence négative sur la diversité socio-économique des établissements dans les zones urbaines. Des efforts ont été amorcés en 2003 pour garantir l'égalité des chances en matière de scolarisation, puis adaptés au cours des années suivantes. Un décret de 2011, qui s'appuie sur les enseignements des expériences précédentes, accorde un accès prioritaire à un certain nombre de places dans les établissements très demandés aux élèves défavorisés tout comme aux élèves favorisés, en proportion de la composition socio-économique de la zone géographique où l'établissement est situé. La mise en œuvre de cette politique est décentralisée et confiée à des « plateformes de négociation locale », qui contribuent à renforcer l'adhésion des personnes concernées aux règles établies.

La Communauté flamande de Belgique bénéficie d'un grand nombre des avantages liés au droit au choix de l'établissement, notamment une grande diversité de méthodes pédagogiques, qui met à la disposition des parents une véritable possibilité de choix, et un engagement résolu en faveur de la qualité, qui s'exerce par le biais de la concurrence entre les établissements. Elle pâtit également de certains des inconvénients découlant de ce droit au choix, en particulier un niveau de ségrégation socio-économique relativement élevé entre les établissements et une forte relation entre milieu familial et résultats d'apprentissage. Mais, de manière générale, le système d'éducation parvient en grande partie à limiter les inégalités et la ségrégation sociale en mettant en œuvre certains des mécanismes de pilotage et de responsabilisation qui s'appliquent à l'ensemble des établissements. Les objectifs pédagogiques, loin de refléter un programme imposé défini à l'échelle nationale, fournissent aux établissements des orientations qui les aident à maintenir le niveau de qualité. Une inspection évalue les établissements sur une base régulière et suit leur performance. Il n'existe pas d'examens centraux, mais des évaluations de l'enseignement au niveau du système et de l'établissement administrées pour certaines matières permettent de contrôler la qualité d'ensemble de l'éducation. Les établissements publics et privés sont traités de la même façon dans les mécanismes de responsabilisation et de contrôle de l'État.

## **Diversité des établissements et diversité au sein des établissements aux Pays-Bas**

Comme la Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas possèdent un système scolaire très performant au sein duquel plus des deux tiers des élèves de 15 ans fréquentent des établissements privés recevant

un financement public. Il s'agit également d'un système très diversifié, marqué par de grandes différences entre établissements en ce qui concerne les approches pédagogiques, l'appartenance religieuse et les profils socio-économiques. Cependant, dans l'enquête PISA 2015, les variations inter-établissements expliquaient légèrement plus de 65 % de la variation de la performance des élèves en sciences, un des niveaux les plus élevés dans les pays de l'OCDE.

Le système scolaire des Pays-Bas est très décentralisé. L'autonomie des établissements est fondée sur le principe de la « liberté d'éducation », que garantit la Constitution flamande depuis 1917. Cela permet à toute personne de créer un établissement scolaire, d'organiser l'enseignement et de définir les principes éducatifs, religieux ou idéologiques sur lesquels l'enseignement sera basé. En théorie, les parents peuvent choisir l'établissement où leur enfant sera scolarisé (mais les recommandations des professionnels de l'éducation à la fin de l'enseignement primaire réduisent quelque peu ce choix); toutefois, les autorités locales régulent dans une certaine mesure les inscriptions afin d'atténuer les déséquilibres dans la composition des effectifs ou optent pour un financement pondéré afin de favoriser une diversité sociale plus importante au sein des établissements.

En 2011, dans l'enseignement primaire, près d'un tiers des élèves était scolarisé dans un établissement public, un tiers l'était dans un établissement catholique, un quart fréquentait un établissement protestant, et les autres élèves étaient scolarisés dans d'autres types d'établissements privés subventionnés par l'État. Alors que les établissements publics sont ouverts à tous les élèves, les établissements privés subventionnés par l'État peuvent refuser d'accueillir les élèves dont les parents ne souscrivent pas à leur profil ou à leurs principes.

Les conseils de direction constituent une particularité du système néerlandais. Ces organes disposent de beaucoup plus de pouvoirs que les établissements qu'ils administrent. Ils supervisent l'application des législations et réglementations au sein des établissements, et recrutent les enseignants ainsi que les autres membres du personnel. Alors que les établissements publics étaient autrefois principalement dirigés par les autorités locales, leur gouvernance a été progressivement déléguée à des conseils de direction indépendants. Les membres siégeant à ces conseils peuvent être des volontaires (des non-spécialistes qui reçoivent des honoraires pour leur participation) ou des professionnels (qui perçoivent un salaire).

Le rôle des conseils de direction fait l'objet de débats aux Pays-Bas. Une étude récente de l'OCDE (voir OCDE, 2016d) appelle à un renforcement des capacités de gouvernance de ces conseils et à leur responsabilisation par le biais d'une plus grande transparence et d'un rééquilibrage du pouvoir décisionnel entre le conseil et les chefs d'établissement.

Depuis les années 1980, les pouvoirs publics ont délégué des responsabilités supplémentaires aux établissements d'enseignement. Des fondations privées ont pris en charge des établissements gérés par les autorités locales (mais les établissements eux-mêmes restent publics) et un financement basé sur une somme forfaitaire a été introduit, ce qui donne aux conseils de direction la liberté de prendre leurs propres décisions en matière de dépenses. À l'inverse, on a assisté à une forme de recentralisation avec l'instauration d'objectifs d'apprentissage et de programmes d'examen nationaux. Les fusions de conseils de direction ont été encouragées, car les conseils de direction de grande taille sont considérés comme plus professionnels et financièrement stables.

Dans le système d'éducation décentralisé néerlandais, les organisations religieuses et les associations de citoyens bénéficient de financements publics pour les établissements dont ils sont responsables, à condition qu'ils respectent les réglementations officielles. Les établissements publics et privés reçoivent le même montant de financement public sous la forme d'une somme forfaitaire calculée sur la base du nombre d'élèves scolarisés. Depuis le milieu des années 1980, des subventions supplémentaires sont affectées aux élèves défavorisés, ce qui témoigne des coûts plus élevés liés à l'enseignement qui leur est dispensé. Depuis 2006, ces pondérations appliquées aux chèques-éducation ont pour base de référence le niveau de formation des parents, alors que les critères précédents étaient fondés sur le statut des élèves au regard de l'immigration.

Les établissements privés recevant un financement public ne sont pas autorisés à faire payer des droits de scolarité obligatoires ou à agir dans un but lucratif, mais les établissements financés par l'État ont le droit de compléter leur financement grâce à des contributions volontaires accordées par les parents ou des entreprises. Les établissements privés reçoivent nettement plus de contributions de ce type que les établissements publics. Les établissements privés recevant un financement public ne sont pas autorisés à pratiquer une sélection de leurs futurs élèves, mais les parents des élèves potentiels peuvent être tenus de souscrire au profil ou aux principes de l'établissement.

De façon similaire à celui de la Communauté flamande de Belgique, le système d'éducation des Pays-Bas parvient à offrir un large choix aux parents et finance des entités privées qui, grâce à des ressources publiques, se chargent d'administrer les établissements, d'une manière généralement considérée comme juste. La grande qualité du système peut en partie être attribuée à sa diversité, au niveau de concurrence entre établissements d'enseignement, et au degré élevé d'autonomie dont bénéficient les conseils de direction, les chefs d'établissement et les enseignants. Alors qu'ils affichent d'importantes variations inter-établissements de la performance dans l'enquête PISA, les Pays-Bas réussissent – mieux que ne le fait la Communauté flamande de Belgique – à préserver l'équité au sein de leur système. Le système de responsabilisation fonctionne de manière satisfaisante ; les enseignants sont considérés, et travaillent, comme de véritables professionnels ; et la qualité relativement homogène des établissements permet que la conception des examens se fasse à l'échelon central.

## Le choix des établissements

Alors que des systèmes scolaires fondés sur le droit au choix fonctionnent avec succès en Belgique, à Hong Kong et aux Pays-Bas, notamment, l'introduction de mécanismes de même type au Chili et en Suède semble avoir favorisé un accroissement des disparités sociales sans entraîner d'améliorations générales des résultats. En mai 2015, nous avons publié un rapport sur cette question pour la Suède, que j'ai présenté en compagnie du ministre de l'Éducation Gustav Fridolin et de la ministre alors en charge des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'éducation et de la formation des adultes, Aida Hadžialić (voir OCDE, 2015b). Cinq ans auparavant, en mai 2010, dans un discours prononcé à Stockholm à l'occasion du Sommet des maires européens, j'avais présenté des données mettant en évidence que l'accent mis par la Suède sur les questions de l'autonomie et du droit au choix, qui n'était pondéré ni par un solide cadre réglementaire, ni par une capacité d'intervention, représentait une menace pour la qualité et l'équité dans l'éducation, domaine dans lequel le pays excellait de longue date. Priorité avait été accordée à la question du choix par rapport aux autres considérations, m'avaient indiqué les maires suédois, et ce, afin de répondre aux exigences de leurs administrés – une réponse qui m'avait étonné.

Il est utile d'examiner plus attentivement les données, mais aussi de prendre en considération l'économie politique des questions en jeu. Le degré de choix dont bénéficient les parents et le niveau de concurrence



dans les systèmes scolaires varient considérablement entre les pays et, au sein des pays, entre les différents groupes sociaux. Dans 18 pays disposant de données comparables dans l'enquête PISA 2015, les parents de 64 % des élèves déclaraient pouvoir choisir au moins un autre établissement, mais ce pourcentage varie considérablement selon les pays (voir OCDE, 2016b). Les parents des élèves fréquentant des établissements en zone rurale et défavorisés indiquaient avoir moins de choix que les parents des élèves scolarisés dans des établissements situés en zone urbaine et favorisés.

Dans l'enquête PISA, les parents devaient également faire état de l'importance qu'ils accordaient à certains critères au moment de choisir un établissement d'enseignement pour leur enfant. Ces critères étaient principalement liés à la qualité de l'établissement, aux contraintes financières, à la philosophie ou au projet de l'établissement, ainsi qu'à la distance entre le lieu de résidence et l'établissement. Dans les 18 systèmes d'éducation en question, les parents étaient plus susceptibles de considérer qu'il était important que l'environnement de l'établissement soit sûr, que l'établissement ait une bonne réputation et qu'il offre un climat dynamique et plaisant – cela leur importait bien plus que les résultats scolaires des élèves de l'établissement (voir OCDE, 2016b).

Fait notable, les parents des enfants scolarisés dans des établissements d'enseignement défavorisés, situés en zone rurale ou publics, étaient beaucoup plus susceptibles que les parents des enfants fréquentant des établissements favorisés, situés en zone urbaine ou privés, d'indiquer que l'éloignement de l'établissement était un critère « important ». Or, les enfants dont les parents accordaient plus d'importance à l'éloignement géographique obtenaient un score nettement moins élevé à l'évaluation PISA en sciences, même après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements. Cela vaut également pour les élèves dont les parents considéraient que les droits de scolarité constituaient un critère « important » ou « très important » : leur score en sciences était inférieur de 30 points (l'équivalent d'une année de scolarité environ) à celui des élèves dont les parents considéraient que des droits de scolarité peu élevés étaient seulement un critère « plutôt important » ou « pas important ». Une fois encore, les parents des élèves fréquentant des établissements d'enseignement défavorisés et publics étaient plus susceptibles que les parents des élèves scolarisés dans des établissements favorisés et privés à considérer des droits de scolarité peu élevés comme un critère « important » au moment de choisir un établissement pour leur enfant. Il semble que les familles en difficulté aient souvent du mal

à faire des choix basés sur les résultats des élèves, même si elles ont accès aux informations concernant les établissements d'enseignement. Elles peuvent ne pas disposer du temps nécessaire pour visiter différents établissements, ne pas avoir les moyens de transport nécessaires pour conduire leurs enfants jusqu'à l'établissement de leur choix, ou ne pas avoir le temps de les accompagner jusqu'à un établissement situé plus loin de leur domicile ou de les récupérer à la fin de la journée d'école.

Le niveau de concurrence existant dans un système scolaire et le taux de scolarisation au sein des établissements privés peuvent être liés, mais ce n'est pas la même chose. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 84 % des élèves de 15 ans fréquentent des établissements publics, près de 12 % fréquentent des établissements privés subventionnés par l'État, et un peu plus de 4 %, des établissements privés indépendants. Parmi les 12 % d'élèves scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État, 38 % environ fréquentent des établissements gérés par une église ou une autre organisation religieuse, 54 % des établissements gérés par une autre organisation à but non lucratif, et 8 % des établissements gérés par une organisation à but lucratif. En Irlande, tous les élèves de 15 ans scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État le sont dans un établissement confessionnel; en Autriche, tous les élèves fréquentant des établissements privés subventionnés par l'État sont scolarisés dans des établissements gérés par une autre organisation à but non lucratif; et, en Suède, plus de la moitié des élèves scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État le sont dans un établissement géré par une organisation à but lucratif (voir OCDE, 2016b).

## Public, privé et public-privé

L'augmentation des inscriptions dans les établissements privés est souvent qualifiée de privatisation de l'éducation et vue comme un recul de l'éducation en tant que bien public. Mais nous sommes souvent trop prompts à établir ce lien. Dans de nombreux pays où de larges portions du système scolaire relèvent de statuts juridiques privés, de tels établissements sont effectivement privés en termes juridiques, mais, au regard de leur fonctionnement, ils sont publics. Cela signifie que, même s'il s'agit d'entités privées, ces établissements contribuent à remplir des missions et des fonctions de service public, et se considèrent eux-mêmes comme partie intégrante de l'enseignement public. Par exemple, ils peuvent suivre en tout ou en partie le programme défini à l'échelle nationale et remplir la mission de service public de l'éducation

en dispensant un enseignement de qualité. Dans de nombreux cas, des établissements privés fournissent également un accès à l'éducation à des communautés mal desservies et remplissent des missions liées à l'équité.

En matière d'éducation, comme dans d'autres secteurs des politiques publiques, la ligne de partage entre public et privé est souvent floue. Les partenariats public-privé sont une réalité admise dans divers autres secteurs des politiques publiques, et il n'y a pas de raison pour que l'éducation fasse figure d'exception. De mon point de vue, la question la plus pertinente est la suivante : De quelle manière les objectifs des politiques publiques, par exemple offrir une éducation de qualité à tous les élèves, peuvent-ils être atteints ?

De nombreux détracteurs du droit au choix de l'établissement soutiennent que la présence d'établissements privés aurait un effet négatif sur la qualité de l'éducation. Mais les résultats de l'enquête PISA montrent qu'il n'existe pas de relation entre le pourcentage d'établissements privés dans un pays donné et la performance de son système d'éducation. Après contrôle du profil socio-économique des établissements, la différence de performance entre établissements publics et privés est faible dans la plupart des pays ; et, lorsqu'on observe des différences, elles sont dans la plupart des cas au bénéfice des établissements publics.

À l'échelle du système, il semble n'y avoir quasiment aucun lien entre l'équité et le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés. L'association positive entre le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État et la performance des élèves s'explique principalement par les niveaux d'autonomie plus élevés dont bénéficient ces établissements. Ce point est à souligner, car les détracteurs du libre choix affirment souvent qu'une proportion plus importante d'établissements privés transformerait les systèmes d'éducation en quasi « marchés » de l'enseignement, avec une concurrence et une ségrégation accrues entre les établissements. Ils soutiennent également que le fait d'étendre la possibilité offerte aux établissements privés d'être intégrés au sein d'un système public sur le plan fonctionnel et de recevoir un financement public favorise les disparités entre les établissements, ce qui conduit à des variations inter-établissements plus importantes dans les résultats d'apprentissage. Mais, une fois encore, à l'échelon national, il n'existe pas de corrélation entre la proportion d'établissements privés au sein d'un système d'éducation et le pourcentage de variation des résultats dans l'enquête PISA qui s'explique par cette proportion.

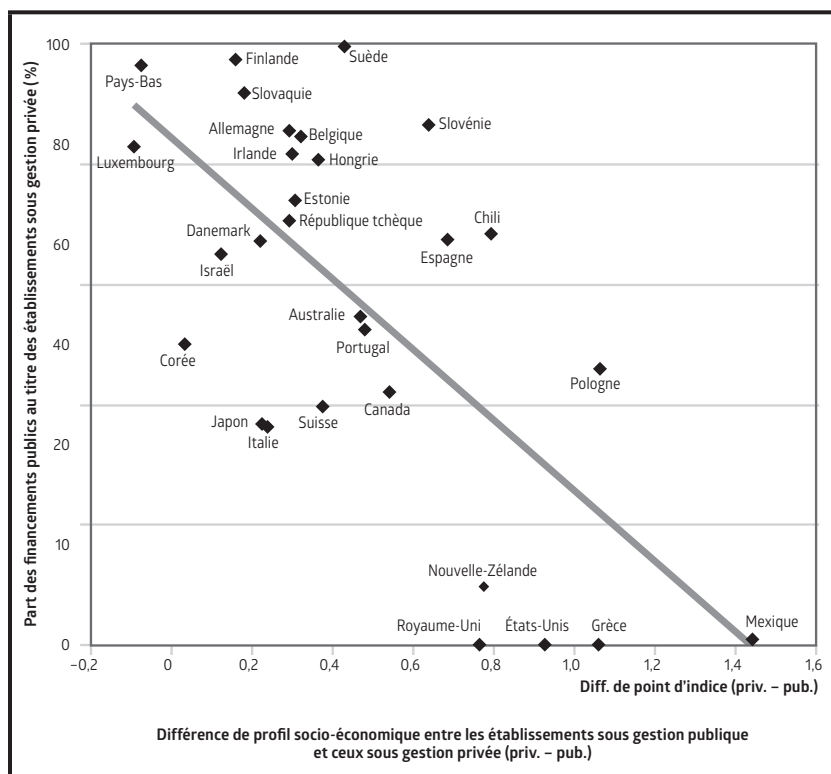
Le point peut-être le plus litigieux concerne la part de financements publics qui devrait aller aux établissements privés. En Finlande, à Hong Kong, aux Pays-Bas, en République slovaque et en Suède, les chefs d'établissements dont la gestion relève du secteur privé ont indiqué que les fonds publics représentent plus de 90 % de leur financement ; en Allemagne, en Belgique, en Hongrie, en Irlande, au Luxembourg et en Slovénie, ce chiffre varie entre 80 % et 90 %. En revanche, aux États-Unis, en Grèce, au Mexique et au Royaume-Uni, l'État ne fournit pas plus de 1 % du financement des établissements dont la gestion relève du secteur privé, tandis qu'en Nouvelle-Zélande, la part publique du financement de ces établissements varie entre 1 % et 10 % (voir OCDE, 2012b). Ce qu'il convient de noter ici, c'est que dans les pays où les établissements gérés par le privé reçoivent une part plus élevée de financements publics, il existe un écart moindre entre les profils socio-économiques des établissements publics et privés (**figure 4.5**). Dans les pays de l'OCDE, le niveau de financement public accordé aux établissements privés peut expliquer 45 % de la variation de cet écart ; dans l'ensemble des pays participants, 35 % de la variation de cet écart découlent de ce même facteur.

Afin d'atténuer les effets négatifs potentiels du droit au choix de l'établissement et du financement public des établissements privés, en particulier la ségrégation et la stratification sociale, différents gouvernements ont adopté des mécanismes de financement compensatoire. Ainsi, le Chili, la Communauté flamande de Belgique et les Pays-Bas ont instauré des dispositifs de financement pondéré, dans lesquels le financement suit chaque élève, et le montant alloué dépend de son statut socio-économique et de ses besoins pédagogiques propres. Ces dispositifs ciblent les élèves défavorisés et, ce faisant, rendent ces élèves plus intéressants pour les établissements qui se concurrencent pour enregistrer des inscriptions.

On observe des dispositifs de soutien locaux spécifiques, tels que les « zones d'éducation prioritaire », qu'on trouve en France et en Grèce, dans les systèmes scolaires marqués par d'importantes variations inter-établissements en matière de performance et par une concentration d'établissements peu performants dans certaines zones géographiques. En Belgique, les établissements privés subventionnés par l'État, qui représentent la majorité du marché, reçoivent presque le même montant que les établissements d'enseignement public, et il leur est interdit de faire payer des droits de scolarité ou de sélectionner les élèves.

FIGURE 4.5

**Les financements publics peuvent permettre l'accès de l'ensemble des élèves à l'enseignement privé**



Source : OCDE, Base de données PISA 2009.

## La question délicate des chèques-éducation

Il importe également de prêter l'attention qu'ils méritent aux mécanismes grâce auxquels les financements publics sont accordés aux établissements privés. Cela passe notamment par les chèques-éducation, qui fournissent une aide directe aux parents. Pour l'année 2009, 9 des 22 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ont indiqué utiliser des chèques-éducation pour permettre la scolarisation au sein d'établissements privés subventionnés par l'État dans l'enseignement primaire. Dans 5 de ces pays, le programme de chèques-éducation était réservé aux élèves défavorisés. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 11 des 24 pays à l'étude ont indiqué utiliser des dispositifs de chèques-éducation, 7 de ces pays ciblant les élèves défavorisés. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 5 des 11 programmes

de chèques-éducation prenaient en compte les ressources des bénéficiaires. Parmi les pays de l'OCDE ayant fourni des données, 7 ont indiqué accorder des chèques-éducation du primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir OCDE, 2017b). Les crédits d'impôt, qui permettent aux parents de déduire des impôts à payer les dépenses correspondant aux droits de scolarité des établissements privés, sont utilisés moins fréquemment que les chèques-éducation. Pour l'année 2009, seuls 3 des 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ont indiqué utiliser des crédits d'impôt pour faciliter la scolarisation au sein des établissements privés subventionnés par l'État (voir OCDE, 2017b).

Pour ce qui est d'atténuer les effets négatifs du libre choix de l'établissement, il y a de grandes différences entre le rôle joué par les systèmes à visée universelle, dans lesquels les chèques-éducation sont disponibles pour tous les élèves, et le rôle joué par les systèmes ciblés, dans lesquels les chèques-éducation bénéficient uniquement aux élèves défavorisés. Lorsqu'ils sont disponibles pour l'ensemble des élèves, les chèques-éducation peuvent aider à accroître les possibilités en matière de choix d'établissement et encourager la concurrence entre établissements. Lorsqu'ils ciblent uniquement les élèves défavorisés, ils peuvent aider à améliorer l'équité de l'accès à l'éducation. L'analyse des résultats de l'enquête PISA montre que, lorsqu'on compare des systèmes offrant des niveaux similaires de financement public aux établissements sous gestion privée, l'écart entre les profils socio-économiques des établissements publics et privés est deux fois plus important dans les systèmes d'éducation qui utilisent les chèques-éducation universels que dans ceux qui font usage de chèques-éducation ciblés.

La façon dont sont conçus les dispositifs de chèques-éducation est par conséquent un facteur déterminant de leur succès. Par exemple, réglementer la tarification et les critères d'admission des établissements privés semble limiter les inégalités sociales associées aux dispositifs de chèques-éducation (voir Epple, Romano et Urquiola, 2015).

Au-delà de ces questions, les observations faites au plan international indiquent que les établissements pratiquant une sélection des élèves tendent à attirer des élèves qui ont de meilleures aptitudes et un statut socio-économique plus élevé, quelle que soit la qualité de l'enseignement dispensé. Comme il est moins coûteux d'enseigner à des élèves qui ont de meilleures aptitudes et que la présence de ces élèves peut rendre un établissement plus attractif aux yeux des parents, les établissements qui sont en mesure d'exercer un contrôle sur leurs effectifs

se retrouvent avec un avantage concurrentiel. Permettre aux établissements privés de sélectionner leurs élèves incite par conséquent ces établissements à rivaliser sur la base de leur caractère exclusif plutôt que sur celle de leur qualité intrinsèque. Cela, par voie de conséquence, peut saper les effets positifs de la concurrence.

Les observations montrent également que les règles d'admission basées sur la sélection des élèves peuvent être une source d'inégalités et de stratification plus importantes au sein d'un système scolaire. Toutefois, peu d'études se sont penchées sur la question de savoir si ces effets varient en fonction des critères de sélection – par exemple, les entretiens réalisés avec les parents par rapport aux résultats obtenus aux épreuves d'aptitude. Il importe également de garder à l'esprit que la sélection des élèves ne s'effectue pas uniquement sur la base des critères d'admission explicites, elle est également le fruit de la sélection opérée par les parents eux-mêmes, de la sélection liée à l'expulsion de certains élèves au cours de la scolarité (*selective expulsion*) et d'obstacles à l'admission plus difficiles à saisir. Par conséquent, les politiques dont le but est de réduire la ségrégation au sein d'un système scolaire devraient également cerner les procédures de candidature exagérément complexes, les pratiques d'expulsion, le défaut d'information, ainsi que d'autres facteurs qui empêchent certains élèves et parents d'exercer leur droit au choix d'un établissement – et s'y attaquer.

Les détracteurs soutiennent également que permettre aux établissements privés recevant un financement public de faire payer des droits de scolarité confère à ces établissements un avantage déloyal par rapport aux établissements publics et porte atteinte au principe de libre choix de l'établissement. Tout comme pratiquer des admissions basées sur la sélection, imposer des frais supplémentaires substantiels tend à «écrémer» les meilleurs élèves du secteur public et à augmenter les inégalités dans l'éducation. Certaines interventions des pouvoirs publics visant à limiter les droits de scolarité pour les familles à faibles revenus se sont montrées efficaces pour ce qui concerne la réduction de la ségrégation ; mais je n'ai trouvé que peu d'études empiriques dans les pays développés qui aient établi que l'incidence des droits différerait de celle des admissions basées sur la sélection ou d'autres « variables de confusion ».

Existe-t-il un seuil de contribution des ménages au-delà duquel les familles à revenus plus faibles seront dissuadées de choisir des établissements privés subventionnés ? On en sait relativement peu à ce sujet. Toutefois, les simulations et les données empiriques confirment que

le financement public pourrait échouer à élargir l'accès aux établissements privés, à moins de s'accompagner de limitations des droits de scolarité. Si les établissements privés investissent les ressources publiques pour améliorer leur qualité, plutôt que pour permettre un accès élargi, les subventions peuvent amplifier les inégalités entre les établissements. C'est l'une des raisons pour lesquelles supprimer les frais supplémentaires substantiels, tout en fournissant des chèques-éducation ciblés, peut contribuer à réduire les disparités de résultats entre élèves favorisés et défavorisés.

J'ai tiré de tout cela la conclusion que, en soi, pouvoir choisir son établissement d'enseignement ne garantit ni ne compromet la qualité de l'éducation. Ce qui paraît important, c'est d'avoir des politiques judicieuses qui maximisent les avantages du choix tout en minimisant les risques, et instaurent des conditions équitables pour que tous les prestataires puissent contribuer au système scolaire. Des politiques de droit au choix de l'établissement bien conçues peuvent aider les systèmes scolaires à dispenser un enseignement adapté à des populations d'élèves diversifiées, tout en limitant le risque de ségrégation sociale. Lorsque des mécanismes de marché sont introduits ou étendus au sein des systèmes d'éducation, le rôle des politiques publiques ne doit plus consister à superviser la qualité et l'efficacité des établissements publics, mais à veiller à ce que des mesures de contrôle et de gouvernance garantissent à chaque enfant une éducation accessible et de qualité.

À l'évidence, pour que la possibilité de choisir l'établissement procure les bénéfices attendus, il faut que le choix soit bien réel, pertinent et utile, c'est-à-dire que les parents puissent choisir une dimension importante de l'éducation de leur enfant, comme l'approche pédagogique utilisée. Si les établissements d'enseignement ne sont pas autorisés à satisfaire des populations d'élèves diversifiées, et à se distinguer les uns des autres, le choix est dénué de sens.

Réciproquement, en contrepartie des financements publics qu'ils reçoivent, il serait sans doute nécessaire que les établissements privés acceptent les mécanismes de pilotage public et de responsabilisation qui garantissent l'atteinte des objectifs des politiques publiques. Tous les parents doivent être en mesure d'exercer leur droit à choisir l'établissement qui a leur préférence ; cela signifie que les pouvoirs publics et les établissements doivent investir dans leurs relations avec les parents et les communautés locales, et aider les parents à prendre des décisions éclairées. Les systèmes basés sur la liberté de choix couronnés



de succès se caractérisent par des mécanismes de freins et de contrepoids soigneusement conçus pour empêcher que l'exercice du choix ne mène aux inégalités et à la ségrégation.

Enfin et surtout, plus il y a de flexibilité au sein d'un système scolaire, plus les politiques publiques doivent être robustes. Face à une autonomie accrue des établissements, à la décentralisation et à un système scolaire davantage axé sur la demande qui visent à transférer les prises de décision aux intervenants de première ligne, il est nécessaire que les autorités centrales conservent une vision stratégique et des lignes directrices claires en matière d'éducation, et qu'elles donnent des retours d'information constructifs aux réseaux d'établissements locaux tout autant qu'aux établissements individuels. Autrement dit, un effort concerté de la part des autorités centrales et locales de l'éducation est essentiel pour que la liberté de choix de l'établissement soit profitable à tous les élèves.

---

## **Grande ville, vastes possibilités d'apprentissage**

---

Plus de la moitié de la population mondiale vit actuellement dans les villes, une proportion qui devrait atteindre 7 personnes sur 10 d'ici à 2050. Les zones urbaines attirent des personnes venant de zones rurales et de pays étrangers qui espèrent y bénéficier de meilleures perspectives économiques ainsi que d'un accès plus facile aux services publics, tels que l'éducation et les soins de santé, et à un plus large éventail d'institutions culturelles. De grandes zones urbaines ont déjà vu leurs populations augmenter au point d'égaliser ou de dépasser celles de nombreux pays. Par exemple, la population de Mexico, supérieure à 20 millions de personnes, est plus importante que celle du Danemark, de la Hongrie ou des Pays-Bas.

La concentration de talents humains peut stimuler la recherche et le développement, faisant des villes des pôles régionaux de croissance et d'innovation. Grâce à la concentration de ressources qu'on y rencontre, l'activité des entrepreneurs est facilitée. Dans les villes, les entreprises sont plus proches d'un plus grand nombre de clients et de consommateurs, elles bénéficient d'un accès immédiat aux transports, et elles ont accès à une main-d'œuvre qualifiée. Les villes ont souvent des caractéristiques communes qui les distinguent du reste du pays.

Ainsi, des villes de deux pays très différents – New York et Shanghai, par exemple – peuvent avoir plus de points communs entre elles qu’elles n’en ont avec les communautés rurales de leur propre pays.

Si les zones urbaines concentrent productivité et opportunités d’emploi, elles peuvent également abriter en leur sein des niveaux élevés de pauvreté et d’importants phénomènes d’exclusion du marché du travail. Ces conditions difficiles peuvent avoir des répercussions négatives sur le tissu social et distendre les liens familiaux et communautaires, ce qui, par voie de conséquence, est susceptible d’engendrer marginalisation sociale, défiance et violence. Les effets de nombre de ces problèmes tendent à se faire sentir dans le cadre scolaire.

Les villes offrent cependant des avantages considérables pour les établissements d’enseignement, notamment un environnement culturel plus riche, un lieu de travail plus attrayant pour les enseignants, un choix plus important en matière d’établissements, et de meilleures perspectives d’emploi qui peuvent favoriser la motivation des élèves. D’ailleurs, de grandes villes affichent des performances parmi les meilleures au monde dans le domaine de l’éducation. D’innombrables décideurs et chercheurs ont afflué pour observer les systèmes d’éducation de Hong Kong, de Shanghai et de Singapour, qui se classent régulièrement parmi les plus performants dans le cadre de l’enquête PISA (voir OCDE, 2016a). De nombreux visiteurs ont été très impressionnés par la faculté de ces systèmes d’éducation à intégrer le paramètre de la diversité sociale des effectifs d’élèves qui est inhérente aux environnements urbains de grande taille, ce que beaucoup d’autres systèmes d’éducation peinent à faire.

Les résultats de l’enquête PISA confirment que, dans plusieurs pays, les élèves issus des zones urbaines (définies ici comme les villes de plus de 1 million d’habitants) réussissent aussi bien que les élèves des cités-États figurant en tête du classement de l’enquête PISA, même si les différents facteurs d’attraction et de répulsion liés aux environnements urbains influent de manière très différente selon les pays (voir OCDE, 2016a).

Par exemple, les performances en sciences des élèves des centres urbains du Japon sont comparables à celles des élèves de Singapour, qui occupent la tête du classement. Les élèves des principaux centres urbains du Portugal, un pays dont la performance se situe dans la moyenne des pays de l’OCDE, font jeu égal avec l’élève type en Finlande, tout comme les élèves des centres urbains de Pologne avec l’élève type en Corée du Sud. De façon plus générale, dans les pays de l’OCDE, les élèves des grandes zones urbaines devancent les élèves fréquentant des établissements des zones rurales de l’équivalent de plus d’une année de scolarité.

Parfois, ces écarts de performance entre les élèves des zones rurales et les élèves des grandes villes peuvent être liés aux disparités socio-économiques existant entre leurs populations. Mais, selon les résultats de l'enquête PISA, les différences de milieu social ne constituent qu'une partie de l'explication; une grande part de l'écart de performance subsiste même après contrôle du statut socio-économique. Il semble donc y avoir quelque chose de particulier à l'enseignement dispensé dans les grandes villes.

Ce qui semble le plus frappant, c'est à quel point les villes sont désireuses d'exposer et de partager leurs forces et leurs faiblesses au-delà des frontières culturelles et linguistiques. D'une certaine manière, les villes paraissent s'investir dans des initiatives internationales bien plus que ne le font des pays dans leur ensemble. Chaque fois que je rencontre des responsables municipaux, je constate leur ouverture sur le monde et leur vif intérêt pour ce que peuvent leur apprendre les autres villes, où qu'elles se trouvent dans le monde. Contrairement aux responsables nationaux de l'éducation, ils doutent rarement d'avoir quelque chose à apprendre des autres villes et des autres cultures.

Mais les grandes villes ne sont pas toujours synonymes de meilleurs résultats des élèves. Alors que la performance de la plupart des pays s'améliore si l'on prend seulement en compte les scores des élèves des zones urbaines, c'est l'effet inverse qu'on observe dans un petit nombre de pays. En Belgique et aux États-Unis, par exemple, la performance des élèves des grandes zones urbaines fait baisser le score général obtenu à l'échelle nationale. Cela tient peut-être au fait que, dans ces pays, tous les élèves ne profitent pas des avantages offerts par les grands centres urbains. Par exemple, certains peuvent être issus de foyers défavorisés sur le plan socio-économique, parler chez eux une langue différente de la langue d'enseignement, ou n'avoir qu'un seul parent pour les soutenir.

La grande différence de performance observée en Pologne, par exemple, traduit l'écart de niveau socio-économique important qui existe entre zones urbaines et zones rurales. Et ces différences se révèlent dans la manière dont les ressources investies dans l'éducation, les établissements culturels et les établissements d'enseignement sont répartis, en fonction du profil socio-économique de la zone géographique. Tout cela peut avoir un effet sur la performance des élèves.

Ainsi, même s'ils peuvent tirer une certaine fierté de savoir que leurs élèves des zones urbaines font à présent jeu égal avec ceux des systèmes d'éducation les plus performants, des pays comme Israël, la Pologne et le Portugal, qui affichent un niveau de performance moyen dans l'enquête PISA, doivent s'attaquer aux inégalités existant en matière

de répartition des ressources investies dans l'éducation et des possibilités d'apprentissage, ainsi que de résultats d'apprentissage dans la mesure où ceux-ci sont associés au milieu d'origine des élèves.

En particulier, les communautés isolées de ces pays pourraient avoir besoin de soutiens et de politiques ciblées afin que les élèves fréquentant les établissements d'enseignement situés dans ces zones puissent réaliser leur plein potentiel. À l'inverse, les pays où les élèves des zones urbaines sont peu performants devront trouver comment leur permettre de tirer profit des avantages culturels et sociaux qu'offrent les environnements urbains, faute de quoi l'excellence dans l'éducation restera hors de portée de ces pays.

---

## Un soutien ciblé pour les élèves issus de l'immigration

---

En mars 2004, la présidente de la Commission allemande sur l'immigration et l'intégration, Rita Süßmuth, et moi-même avons présenté un état de la performance scolaire des élèves issus de l'immigration<sup>10</sup>. À l'époque, la Commission avait fait part de ses préoccupations quant à la capacité des établissements d'enseignement à aider les élèves à s'intégrer dans leurs nouvelles communautés, mais ce n'est que bien plus tard que le sujet a été placé au premier rang des priorités politiques. Dans l'intervalle, l'Allemagne, comme de nombreux autres pays, a perdu un temps précieux pour préparer le pays à une clientèle scolaire diversifiée.

Plus d'une décennie plus tard, en janvier 2016, lorsque j'ai rencontré Filippo Grandi, Haut-Commissaire des Nations unies pour les réfugiés, la question de la migration avait revêtu une dimension entièrement nouvelle. Des dizaines de milliers de migrants et de demandeurs d'asile – comptant dans leurs rangs un nombre d'enfants sans précédent – affluaient vers l'Europe en quête de sécurité et d'une vie meilleure.

Même avant que ces arrivées massives n'aient lieu, le pourcentage d'élèves de 15 ans issus de l'immigration avait progressé dans les pays de l'OCDE, passant de 9,4 % en 2006 à 12,5 % en 2015. Mais, malgré des inquiétudes alimentées par les médias, cette augmentation n'a pas entraîné un déclin du niveau de l'éducation dans les sociétés

---

10. La Zuwanderungskommission a été mise en place en 2000 par le Parlement allemand.

d'accueil<sup>11</sup>. Cela peut paraître surprenant, mais ça ne l'est qu'à première vue. Bien que les migrants soient souvent confrontés à des difficultés économiques et à des conditions de vie précaires, nombre de personnes immigrées apportent à leur pays d'accueil de précieuses connaissances et compétences. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la majorité des élèves immigrés de la première génération ayant participé à l'évaluation PISA 2015 avait au moins un parent qui avait été scolarisé pendant le même nombre d'années que le parent moyen du pays d'accueil.

La remarquable variation de la performance existant d'un pays à l'autre entre élèves issus de l'immigration et élèves non issus de l'immigration, même après contrôle de leur statut socio-économique, est tout aussi saisissante (**figures 4.6 et 4.7**). Même si la culture et l'éducation acquises avant qu'ils aient émigré influent sur la performance des élèves, le pays dans lequel les élèves s'établissent semble compter bien davantage.

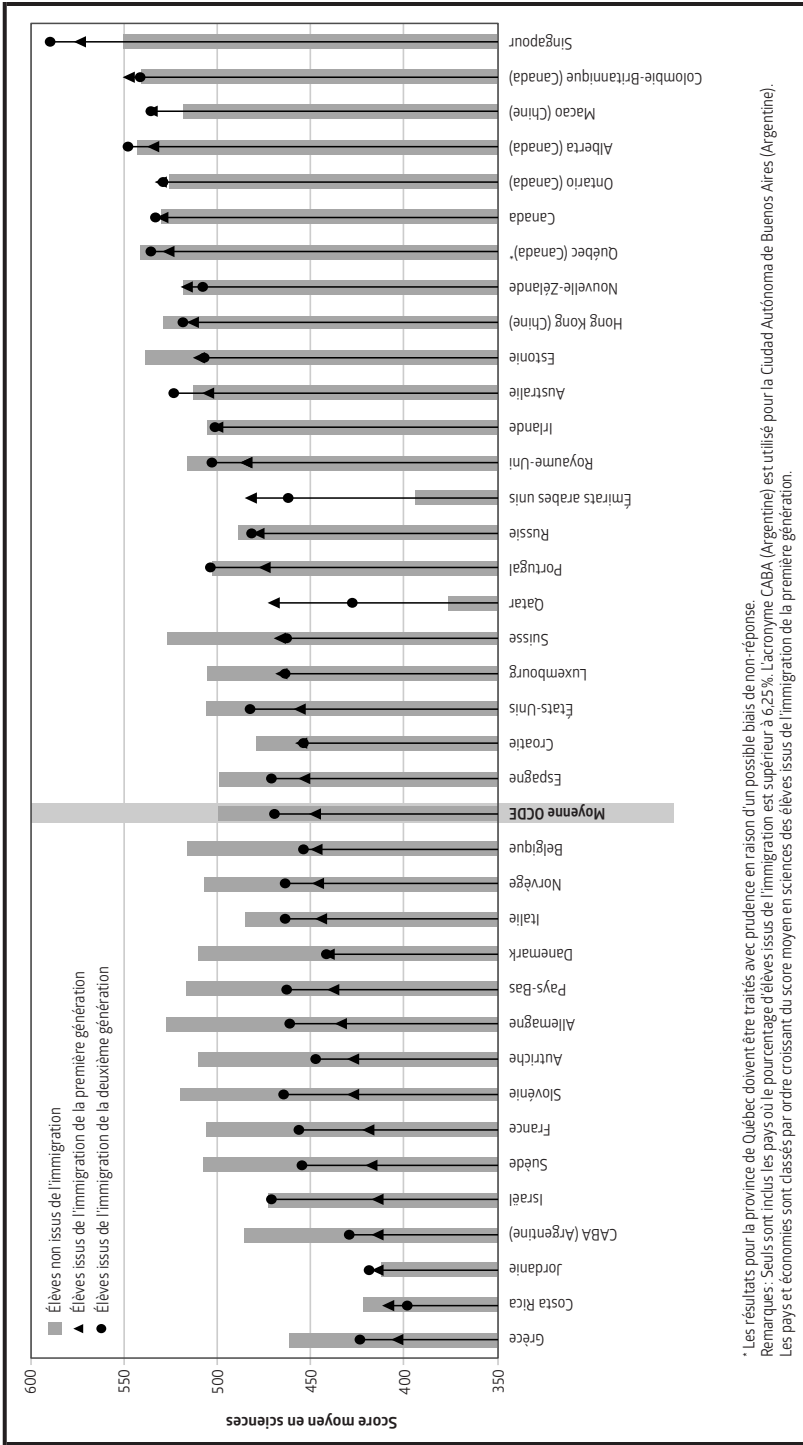
Cependant, concevoir des politiques d'éducation qui répondent aux besoins des élèves issus de l'immigration – en particulier l'enseignement de la langue – n'est pas chose facile, et, à elles seules, les politiques d'éducation ne suffisent pas. Par exemple, la performance des élèves issus de l'immigration dans l'enquête PISA est plus fortement (et négativement) associée à la concentration d'élèves défavorisés dans les établissements qu'à la concentration d'élèves issus de l'immigration ou d'élèves parlant chez eux une langue différente de la langue d'enseignement (voir OCDE, 2016a). Réduire la concentration des désavantages dans les établissements pourrait exiger de modifier d'autres politiques sociales, notamment les politiques de logement et d'aide sociale, afin d'encourager une mixité sociale plus équilibrée au sein des établissements.

Prenons l'exemple suivant : lorsque le nombre d'immigrés peu qualifiés a commencé à croître rapidement en Europe dans les années 1970, les Pays-Bas ont fait le choix de loger ces immigrés dans de grands immeubles d'habitation urbains spécialement construits à cette fin. Voisine des Pays-Bas, la Communauté flamande de Belgique, dont les établissements d'enseignement sont gérés conformément à des politiques très similaires à celles des Pays-Bas, a choisi de fournir aux immigrés une aide financière sous la forme de bons visant à compléter le montant qu'ils auraient dépensé pour se loger. Ils étaient libres d'utiliser ces bons là où ils le souhaitaient. Il en a résulté que moins d'établissements d'enseignement flamands se sont retrouvés entièrement composés de fils et de filles d'immigrés.

11. Voir graphique I.7.13 dans OCDE, 2016a.

FIGURE 4.6

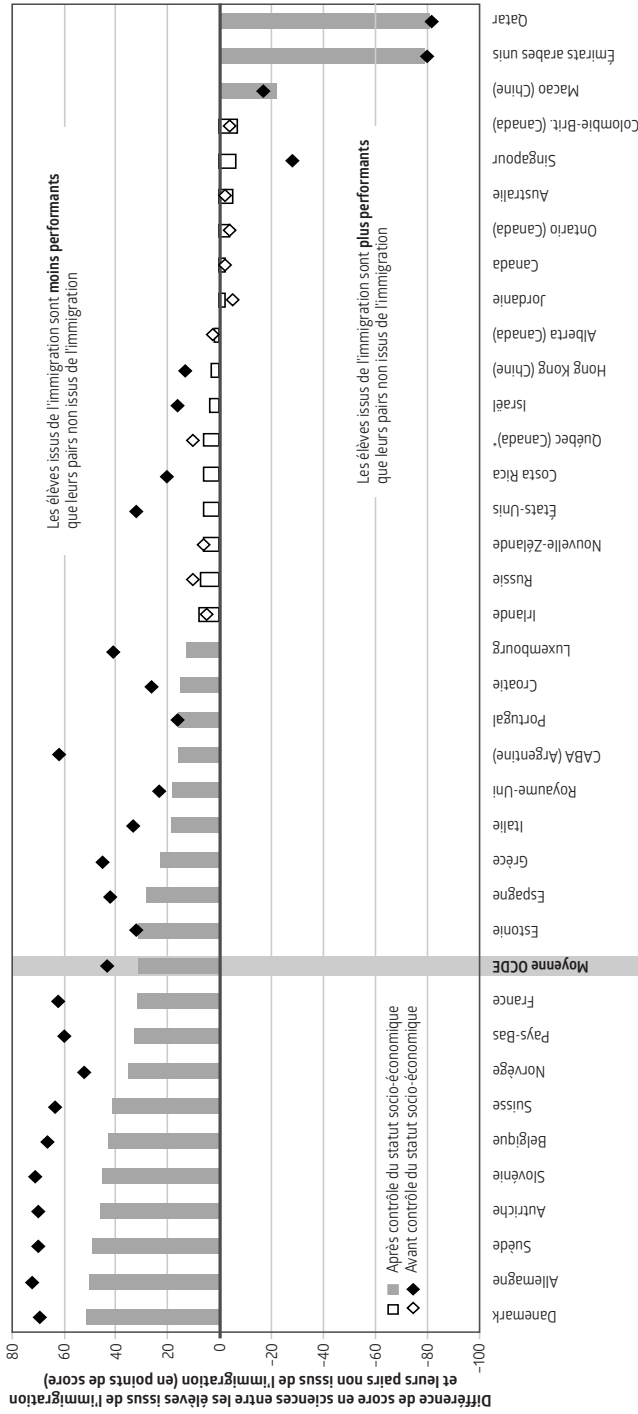
Les élèves issus de l'immigration peuvent être aussi performants que leurs pairs non issus de l'immigration



\* Les résultats pour la province de Québec doivent être traités avec prudence en raison d'un possible biais de non-réponse.  
 Remarques : Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est supérieur à 6,25%. L'acronyme CABA (Argentine) est utilisé pour la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine).  
 Les pays et économies sont classés par ordre croissant du score moyen en sciences des élèves issus de l'immigration de la première génération.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.7.4a et B2.I.72.

**FIGURE 4.7**  
**Les élèves issus de l'immigration ne sont pas voués à l'échec scolaire**



\* Les résultats pour la province de Québec doivent être traités avec prudence en raison d'un possible biais de non-réponse.  
 Remarques: Seuls sont inclus les pays présentant un pourcentage d'élèves issus de l'immigration supérieur à 6,25 % et disposant de données sur l'indice PISA de statut économique, social et culturel.  
 L'acronyme CABA (Argentine) est utilisé pour la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine). Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée.  
 Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de performance en sciences liée à la situation au regard de l'immigration, après contrôle du statut socio-économique des élèves.

Des années plus tard, les Pays-Bas ont été confrontés à cet immense défi : assurer l'instruction des élèves issus des projets de logements sociaux qu'ils n'avaient pas réussi à intégrer au sein de leur système d'éducation et qui continuaient d'être peu performants. En revanche, en Belgique néerlandophone, où les immigrés avaient été plus dispersés, les élèves issus de ces familles réussissaient beaucoup mieux que leurs homologues des Pays-Bas, où la ségrégation en matière de logement avait conduit à la ségrégation scolaire.

De nombreux enfants issus de l'immigration rencontrent de grandes difficultés à l'école. Ils doivent s'adapter rapidement à des attentes différentes au plan scolaire, effectuer leur apprentissage dans une nouvelle langue, se forger une identité sociale qui embrasse à la fois leurs origines et leur nouveau pays de résidence, tout en résistant aux pressions contradictoires exercées par leurs familles et leurs pairs. Ces difficultés sont amplifiées lorsque les immigrés vivent à l'écart dans des quartiers pauvres dotés d'établissements défavorisés. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que les résultats de l'enquête PISA fassent systématiquement état d'un écart de performance entre élèves issus de l'immigration et élèves nés dans le pays.

Toutefois, cela ne devrait pas occulter le constat que de nombreux élèves issus de l'immigration surmontent ces difficultés et deviennent d'excellents élèves. Malgré les difficultés considérables auxquelles ils se heurtent, ils réussissent à l'école, preuve de la volonté, de la motivation et de l'ouverture d'esprit remarquables qu'eux-mêmes et leurs familles possèdent.

En 1954, les États-Unis ont ouvert leurs frontières à un immigré venu de Syrie. Son fils, Steve Jobs, est devenu l'un des entrepreneurs les plus créatifs du monde et a révolutionné six industries : ordinateurs personnels, cinéma, musique, téléphonie, tablettes électroniques et édition numérique. L'histoire de Steve Jobs a peut-être des allures de conte de fées, elle est fermement enracinée dans la réalité. Bien que les immigrés soient sur-représentés parmi les élèves moins performants dans l'enquête PISA, ils ne sont pas sous-représentés parmi les élèves les plus performants, et encore moins après contrôle du statut socio-économique. Dans de nombreux pays, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration défavorisés qui obtiennent des scores élevés dans l'enquête PISA est aussi important que le pourcentage d'élèves défavorisés non issus de l'immigration très performants. De fait, dans un certain nombre de pays, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est plus élevé que celui des élèves autochtones parmi les élèves défavorisés qui réussissent le mieux (voir OCDE, 2016a).



Ces élèves très motivés, qui parviennent à surmonter un double handicap – être pauvre et issu de l’immigration –, sont susceptibles d’offrir des apports exceptionnels à leur pays d’accueil. La plupart des élèves issus de l’immigration et leurs parents ont une volonté de réussir qui dans certains cas va au-delà des aspirations des familles de leur pays d’accueil (voir OCDE, 2016a). Par exemple, dans plusieurs pays, les parents des élèves issus de l’immigration sont plus susceptibles d’attendre de leurs enfants qu’ils obtiennent un diplôme universitaire que les parents nés dans le pays d’élèves nés dans le pays. C’est remarquable, étant donné que dans ces pays les élèves issus de l’immigration sont plus défavorisés et ne sont pas aussi performants que les élèves non issus de l’immigration. Lorsqu’on compare les élèves de même statut socio-économique, la différence entre élèves issus de l’immigration et élèves autochtones quant aux aspirations de leurs parents concernant leurs futures études s’accroît de manière encore plus marquée. C’est important dans la mesure où les élèves qui ont des attentes ambitieuses mais réalistes concernant leur avenir sont plus susceptibles de consacrer des efforts à leur apprentissage et de faire un meilleur usage des possibilités à leur portée pour atteindre leurs objectifs.

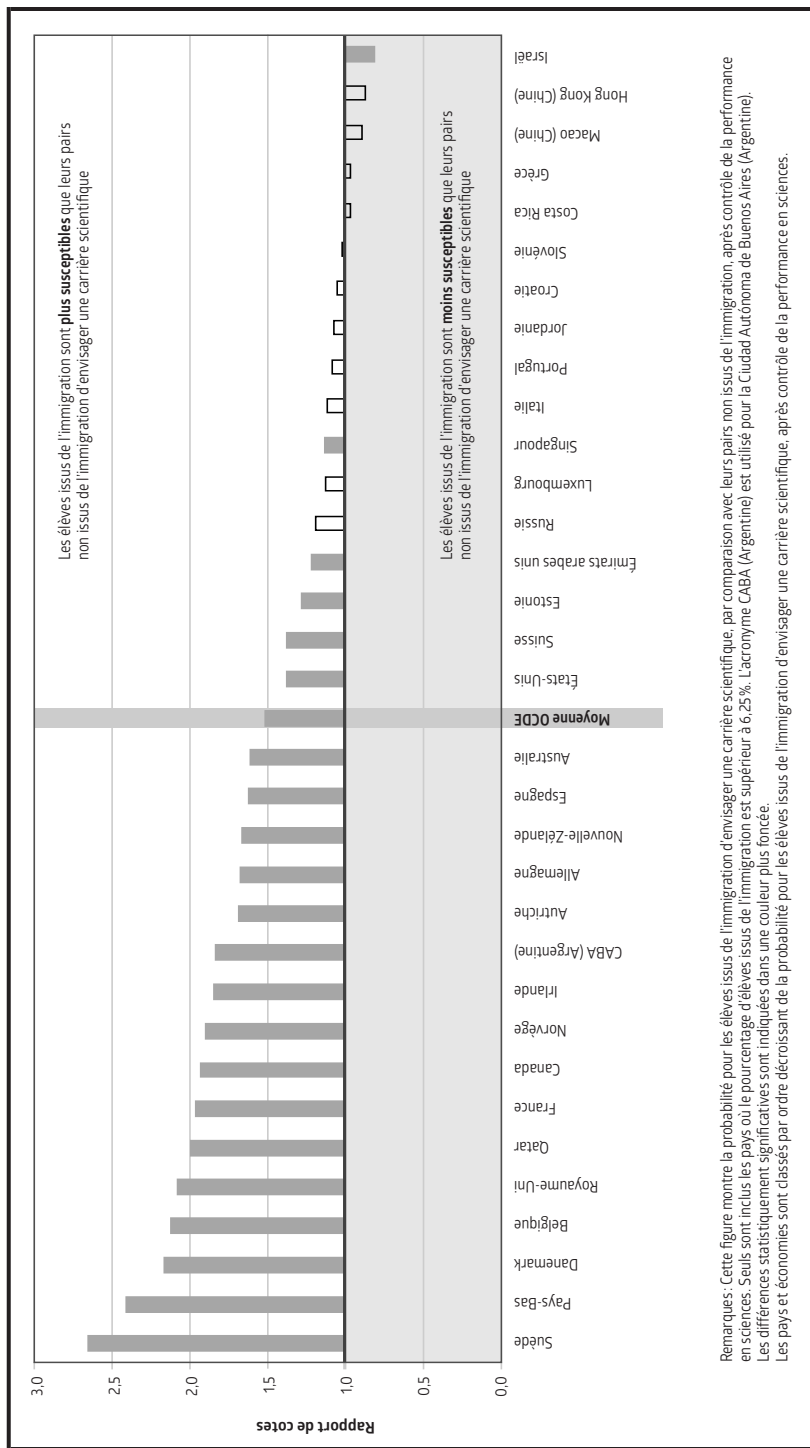
De même, les élèves issus de l’immigration sont 50 % plus susceptibles que leurs pairs non issus de l’immigration obtenant le même score en sciences d’être tentés par une carrière scientifique (**figure 4.8**).

L’importante variation de la performance entre élèves issus de l’immigration et élèves autochtones dans différents pays laisse supposer que les politiques peuvent jouer un rôle important dans la réduction de ces disparités. La solution consiste à éliminer les obstacles qui rendent habituellement plus difficile la réussite scolaire des élèves issus de l’immigration. La phase critique ne se situe pas nécessairement au moment de l’entrée dans le système, mais plus tard, lorsque professionnels de l’éducation et systèmes scolaires décident ou non d’offrir des programmes et des dispositifs de soutien conçus spécifiquement pour les aider à réussir.

Une mesure à effet rapide consiste à apporter un soutien linguistique aux élèves issus de l’immigration qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d’enseignement. Les caractéristiques communes des programmes efficaces de soutien linguistique comprennent une formation prolongée sur toutes les années d’études, des programmes développés de manière centralisée, des enseignants spécialement formés à l’enseignement d’une seconde langue, et un accent sur la langue académique. L’intégration de l’apprentissage de la langue et des contenus a également fait ses preuves (voir OCDE, 2015g).

FIGURE 4.8

Les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles d'envisager une carrière scientifique



Remarques : Cette figure montre la probabilité pour les élèves issus de l'immigration d'envisager une carrière scientifique, par comparaison avec leurs pairs non issus de l'immigration, après contrôle de la performance en sciences. Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est supérieur à 6,25%. L'acronyme CABA (Argentine) est utilisé pour la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine). Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les élèves issus de l'immigration d'envisager une carrière scientifique, après contrôle de la performance en sciences.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.7.7.

Dans la mesure où acquisition de la langue et développement cognitif général sont étroitement liés, j'ai également appris qu'il est préférable d'amorcer l'apprentissage du programme principal sans attendre que les élèves maîtrisent parfaitement leur nouvelle langue. L'important est de garantir une coopération étroite entre les professeurs de langue et les professeurs principaux, une approche fréquemment suivie dans les pays où l'enseignement aux élèves issus de l'immigration semble le mieux réussir, tels que l'Australie, le Canada et la Suède.

Une autre mesure consiste à offrir des programmes d'éducation de la petite enfance de qualité adaptés au développement du langage. En prenant part à des programmes éducatifs dès la petite enfance, les élèves issus de l'immigration peuvent améliorer leurs chances de commencer l'école au même niveau que les enfants autochtones. Des visites ciblées à domicile peuvent encourager la scolarisation dans l'éducation de la petite enfance et aider les familles à soutenir l'apprentissage de leur enfant à la maison.

Mais les études montrent que les dépenses destinées à l'éducation de la petite enfance, à elles seules, ne suffisent pas (voir OCDE, 2017j). La clé de la réussite est d'aider les enfants issus de milieux défavorisés à développer les compétences cognitives, sociales et émotionnelles qu'ils pourraient ne pas acquérir chez eux.

Une troisième mesure forte consiste à adopter une approche spécialisée dans les établissements accueillant des élèves issus de l'immigration. Cela peut impliquer d'offrir aux enseignants des formations spécifiques afin qu'ils adaptent mieux les méthodes pédagogiques à des populations d'élèves diverses et de soutenir l'apprentissage d'une seconde langue. Il peut également s'avérer utile de réduire le renouvellement des enseignants dans les établissements accueillant des populations d'élèves défavorisés et issus de l'immigration, et d'encourager les enseignants de grande qualité et expérimentés à travailler dans ces établissements. Embaucher davantage d'enseignants issus de minorités ethniques ou de l'immigration peut contribuer à réduire la disparité croissante existant entre un effectif d'élèves de plus en plus divers et un corps enseignant très homogène, en particulier dans les pays où l'immigration est un phénomène plus récent.

Le défi le plus difficile à surmonter consiste à éviter la concentration d'élèves issus de l'immigration dans les mêmes établissements en difficulté. Les établissements qui se démènent pour assurer la réussite des élèves autochtones se trouveront dans une situation encore plus

difficile avec une population importante d'enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement ou ne la comprennent pas. Les pays recourent à différents moyens pour lutter contre la concentration des élèves issus de l'immigration et des autres élèves défavorisés dans certains établissements. L'un d'eux consiste à attirer d'autres élèves dans ces établissements, y compris des élèves plus favorisés. Une autre solution est de mieux informer les parents immigrés sur la manière de choisir le meilleur établissement pour leur enfant. Un troisième moyen est de limiter la possibilité des établissements favorisés de sélectionner leurs élèves.

Un second ensemble d'options consiste à limiter le recours à des politiques de sélection, notamment par le biais du groupement par aptitudes, de l'orientation précoce et du redoublement. Répartir les élèves dans différents types d'enseignements, tels que l'enseignement professionnel ou l'enseignement général, semble être particulièrement dommageable pour les élèves issus de l'immigration, notamment lorsque cela a lieu à un jeune âge. Séparer de manière précoce ces élèves de ceux qui poursuivent l'enseignement général peut les empêcher de développer les compétences linguistiques et culturelles nécessaires à leur réussite à l'école.

Apporter un soutien et des conseils supplémentaires aux parents immigrés peut aussi se révéler utile. Alors que les parents immigrés peuvent avoir des aspirations élevées pour leurs enfants, ils peuvent se sentir limités dans leur capacité à les aider s'ils ont des difficultés à maîtriser la langue du pays d'accueil ou s'ils n'ont pas une compréhension suffisante du système scolaire. Les programmes destinés à soutenir les parents immigrés peuvent comprendre des visites à domicile pour encourager la participation de ces parents à des activités à visée éducative, en recourant à du personnel de liaison spécialisé afin d'améliorer la communication entre les établissements et les familles, et en nouant un contact avec les parents pour les associer aux activités organisées au sein des établissements d'enseignement.

---

## La persistance de l'écart entre les sexes dans l'éducation

---

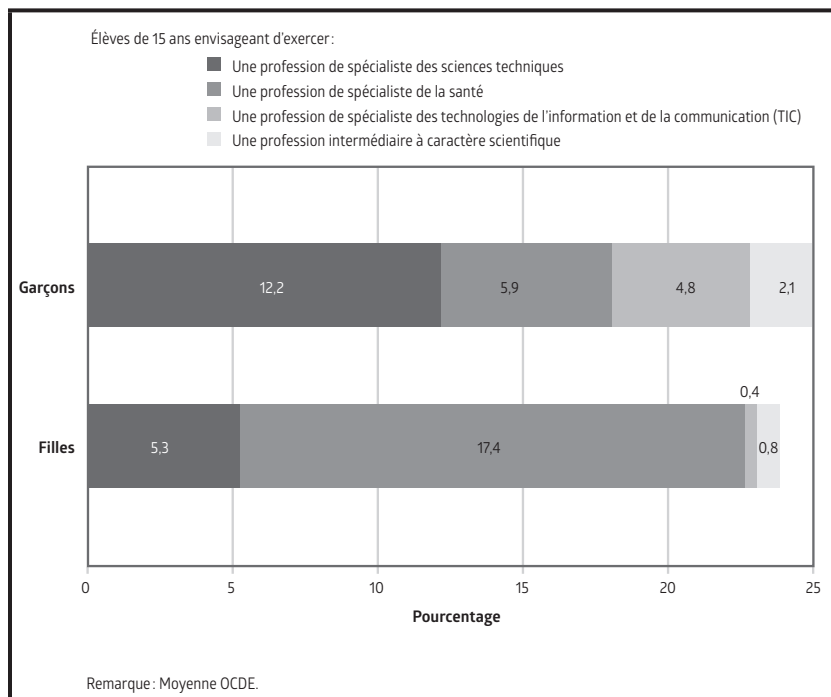
D'un point de vue technique, les pays industrialisés ont comblé l'écart entre les sexes dans l'éducation – mesuré par le nombre moyen d'années d'études – dès les années 1960. Cela a entraîné des conséquences considérables: l'élévation du niveau de formation, principalement parmi

les femmes, explique près de la moitié de la croissance économique dans les pays de l'OCDE au cours des 50 dernières années. Néanmoins, les femmes gagnent toujours 15% de moins que les hommes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et 20% de moins dans la catégorie des travailleurs les mieux rémunérés. Selon certains, cela tient à une différence de salaire entre hommes et femmes effectuant le même travail. Mais il existe un facteur plus important à prendre en compte : les hommes et les femmes s'investissent dans des carrières différentes, et ces choix de carrière se font beaucoup plus tôt qu'on ne le pense habituellement (voir OCDE, 2015e).

Nous avons mis en évidence que, même si garçons et filles affichent des performances similaires au test de sciences de l'enquête PISA, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 5% des filles de 15 ans envisagent une carrière dans les sciences ou l'ingénierie, contre 12% des garçons (**figure 4.9**).

FIGURE 4.9

**Les différences de choix de carrière entre les sexes se jouent dès l'enfance**



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.3.11a-d.

Il serait sans doute utile de s'intéresser à des enfants plus jeunes encore pour trouver des solutions à ces disparités. Quand *Education and Employers*, une organisation caritative du Royaume-Uni, a demandé à 20 000 enfants âgés de 7 à 11 ans de dessiner leur avenir<sup>12</sup>, les garçons ont été plus de quatre fois plus nombreux que les filles à indiquer qu'ils souhaitaient devenir ingénieurs; et près de deux fois plus nombreux que les filles à se représenter sous les traits d'un scientifique au moment d'imaginer leur future carrière.

Pour être juste, de nombreux pays ont fait beaucoup d'efforts pour mettre garçons et filles sur un pied d'égalité, ce qu'illustrent les performances similaires des garçons et des filles de 15 ans au test de sciences de l'enquête PISA 2015. Mais, pendant que nous étions occupés à nous féliciter d'avoir comblé l'écart entre les sexes en matière d'aptitudes cognitives, nous avons peut-être perdu de vue d'autres dimensions sociales et émotionnelles de l'apprentissage qui pourraient avoir un effet plus grand sur la façon dont les enfants imaginent la profession qu'ils exerceront une fois grands.

Par conséquent, la solution consistant à augmenter le nombre de cours de sciences pourrait être inadaptée. La question est plutôt de déterminer comment rendre l'apprentissage en sciences plus pertinent pour les enfants et les jeunes. Une réponse pourrait être d'élargir leur vision du monde en leur offrant une meilleure connaissance d'un plus grand éventail de professions.

Dans la plupart des pays, les enseignants et les établissements d'enseignement doivent faire mieux pour aider les filles à envisager les sciences et les mathématiques, non pas seulement comme des matières scolaires, mais comme un moyen qui leur ouvre des carrières et des perspectives d'avenir. Ce point est important non seulement parce que les femmes sont nettement sous-représentées dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), pour ce qui concerne les études aussi bien que les métiers, mais également parce que les diplômés dans ces domaines sont très recherchés sur le marché du travail et que les emplois offerts dans ces secteurs comptent parmi les mieux rémunérés.

L'orientation professionnelle intervient beaucoup trop tard lorsqu'elle a lieu au secondaire. Il apparaît clairement en voyant les dessins faits par les 7-11 ans que les enfants arrivent à l'école avec de forts

---

12. <<https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Drawing-the-Future-FINAL-REPORT.pdf>>.

présupposés fondés sur leurs propres expériences quotidiennes, qui sont souvent façonnés par des stéréotypes à propos du sexe, de l'origine ethnique et de la catégorie sociale. Ceux qui en doutent encore devraient regarder *Redraw the Balance*, un film de deux minutes montrant 66 dessins d'enfants représentant des pompiers, des chirurgiens et des pilotes de chasse : 61 de ces personnages sont figurés sous les traits d'un homme et 5 seulement sous ceux d'une femme<sup>13</sup>.

Cela va plus loin. Alors que les différences de performance scolaire entre les sexes sont en général modérées, il est frappant de constater que, sur 10 élèves peu performants dans les trois disciplines évaluées par l'enquête PISA – compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences –, 6 sont des garçons. Ces élèves peu performants semblent enfermés dans un cercle vicieux de faible performance, de désengagement et de manque de motivation. Dans le même temps, les élèves les plus performants en mathématiques et en sciences sont essentiellement des garçons.

Nous savons depuis un certain temps que les filles – même les plus performantes – sont moins confiantes dans leurs capacités en mathématiques et en sciences que les garçons très performants, mais les résultats de l'enquête PISA laissent également penser qu'elles ne semblent pas non plus recevoir beaucoup d'encouragements de la part de leurs parents. Dans tous les pays et économies étudiés à ce sujet, les parents étaient plus susceptibles d'attendre de leurs fils, plutôt que de leurs filles, qu'ils exercent une profession dans un domaine STIM, même lorsque garçons et filles ont d'aussi bons résultats en mathématiques et en sciences. En 2012, quelque 50 % des parents au Chili, en Hongrie et au Portugal ont indiqué envisager une carrière dans les domaines des STIM pour leurs fils, mais moins de 20 % d'entre eux avaient des ambitions similaires pour leurs filles ; il est intéressant de noter que la différence est seulement de sept points de pourcentage en Corée du Sud.

La bonne nouvelle est qu'atténuer ces écarts entre les sexes n'exige pas de réforme coûteuse. Cela exige plutôt des efforts concertés de la part des parents, des enseignants et des employeurs. Tous doivent se montrer plus attentifs à leurs propres préjugés, conscients ou inconscients, afin d'accorder aux filles et aux garçons des chances égales pour réussir à l'école et au-delà.

À titre d'exemple, l'enquête PISA indique clairement que garçons et filles ont des préférences différentes en matière de lecture. Les filles sont beaucoup plus susceptibles que les garçons de lire des romans

13. <[https://m.youtube.com/watch?v=kjP1zPOfq\\_0](https://m.youtube.com/watch?v=kjP1zPOfq_0)>.

et des magazines par plaisir, alors que les garçons préfèrent les bandes dessinées et les journaux. Si parents et enseignants offraient aux garçons un choix plus vaste en matière de lecture, cela permettrait au moins aux garçons de réduire l'écart de performance important entre les sexes en compréhension de l'écrit.

L'enquête PISA montre également que les garçons passent plus de temps à jouer aux jeux vidéo et consacrent moins de temps à faire leurs devoirs que les filles. S'il est démontré que la pratique excessive des jeux vidéo est un frein à la performance des élèves, une pratique modérée est reliée pour les garçons à une meilleure performance en compréhension de l'écrit électronique qu'en compréhension de l'écrit sur papier (mais les garçons continuent à être à la traîne par rapport aux filles dans ces deux domaines). Toute personne vivant avec des adolescents sait à quel point il est difficile de leur dire à quoi occuper leur temps libre ; mais tous les parents devraient avoir conscience que convaincre leurs enfants de finir leurs devoirs avant de se consacrer aux jeux vidéo améliorera sensiblement leurs perspectives dans la vie.

L'une des constatations les plus révélatrices de l'enquête PISA 2012 est que les enseignants donnent systématiquement de meilleures notes en mathématiques aux filles qu'aux garçons, même lorsque garçons et filles font jeu égal dans les épreuves de mathématiques de l'enquête PISA. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les filles sont de « bonnes élèves » – attentives en classe et respectueuses de l'autorité –, alors que les garçons peuvent faire preuve de moins de maîtrise d'eux-mêmes. Mais de meilleures notes peuvent être synonymes de réussite scolaire, elles ne représentent pas nécessairement un atout pour les filles à long terme, en particulier lorsqu'elles débouchent sur des aspirations moins élevées. Les marchés du travail récompensent les personnes pour ce qu'elles savent et pour ce qu'elles peuvent faire grâce à ce qu'elles savent, et non pour les notes qu'elles ont obtenues à l'école.

Et quand il s'agit de l'entrée sur le marché du travail, l'enquête PISA montre que les filles sont plus susceptibles que les garçons d'obtenir des informations sur leurs études ou carrières à venir en faisant des recherches dans Internet, alors que les garçons sont plus susceptibles que les filles de faire des expériences concrètes, par exemple travailler en tant que stagiaire, faire des stages d'observation, visiter des salons de l'emploi ou consulter des conseillers d'orientation en dehors de l'établissement. Cela signifie que les employeurs et les conseillers d'orientation peuvent faire beaucoup plus pour amener les filles à rassembler des informations au sujet de leurs carrières potentielles.



Cela peut être surprenant, mais l'écart de performance important entre les sexes en compréhension de l'écrit observé chez les élèves de 15 ans disparaît quasiment chez les 16-29 ans (voir OCDE, 2016e). Pour quelle raison? Les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) montrent que les jeunes hommes sont beaucoup plus susceptibles que les jeunes femmes de lire au travail, ainsi que chez eux. Une fois encore, cela indique qu'il existe de nombreuses possibilités pour réduire ou même éliminer les écarts entre les sexes en matière d'éducation et de compétences, à condition de mobiliser les parents, les enseignants, les chefs d'établissement et les employeurs pour qu'ils offrent aux garçons et aux filles des possibilités analogues et les mêmes encouragements quant à leur apprentissage.

---

## L'éducation et la lutte contre l'extrémisme

---

Quiconque a un marteau considère tout problème comme un clou. Ceux qui travaillent dans le secteur de la sécurité tendent à voir la réponse au radicalisme et au terrorisme dans la force militaire, et ceux qui œuvrent dans le secteur financier, dans la suppression des flux de capitaux. Il est donc tout naturel que les professionnels de l'éducation voient la lutte contre l'extrémisme comme une bataille pour les cœurs et les esprits. Lors du Forum mondial sur l'éducation organisé à Londres en 2016, je n'aurais pas dû être surpris que près de 90 ministres de l'Éducation évoquent la question à maintes occasions au cours de leurs conversations.

Dans le même temps, les attaques terroristes qui ont frappé l'Europe, en particulier, ont fait prendre conscience du fait qu'il est bien trop simpliste de dépeindre les extrémistes et les terroristes comme des victimes de la pauvreté ou d'un faible niveau d'éducation. Des études supplémentaires sur les antécédents et l'histoire personnelle des extrémistes et des terroristes sont absolument nécessaires, mais il est avéré que bien souvent ces personnes ne sont pas issues des catégories sociales les moins favorisées. Parfois, les extrémistes sont également des jeunes issus de la classe moyenne qui ont suivi un cursus scolaire normal. L'ironie de la chose est que ces terroristes semblent avoir des compétences entrepreneuriales et des aptitudes créatives et collaboratives qui sont devenues le fondement de l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle.

Cela ne constitue cependant pas une raison pour renoncer à l'outil le plus puissant qui soit pour bâtir un monde plus juste, humain et inclusif qu'est l'éducation. Nous savons que c'est au sein de sociétés fragmentées que prospère l'extrémisme. Les jeunes se montrent sensibles aux idées extrémistes lorsque leur image de soi, leur confiance en soi et la confiance qu'ils ont en autrui sont menacées par des visions du monde contradictoires.

Certains pays réussissent bien mieux que d'autres non seulement à doter les enfants défavorisés et issus de l'immigration de solides compétences académiques, mais aussi à les aider à s'intégrer pleinement dans la société. Lors de l'évaluation PISA 2012, en Norvège, 9 élèves de 15 ans issus de l'immigration sur 10 déclaraient avoir un sentiment d'appartenance à leur établissement; ce chiffre n'était que de 4 élèves sur 10 en France. Le bien-être des élèves issus de l'immigration n'est pas seulement affecté par les différences culturelles existant entre le pays d'origine et le pays d'accueil, il l'est aussi par la façon dont les établissements d'enseignement et les communautés du pays d'accueil les aident à faire face aux difficultés de l'existence et aux problèmes liés à l'apprentissage et à la communication qu'ils rencontrent au quotidien.

Cependant, avoir de solides compétences académiques et sociales ne semble pas empêcher certaines personnes d'en faire usage pour détruire leur société, plutôt que pour la faire progresser. Comment l'éducation peut-elle donc combattre l'extrémisme? Cela nous ramène à ce qui est le cœur même de l'éducation: enseigner aux élèves des valeurs qui peuvent leur fournir une boussole fiable ainsi que les outils nécessaires pour avancer avec confiance dans un monde toujours plus complexe, instable et incertain.

Il s'agit évidemment là d'un terrain semé d'embûches. Comme l'explique mon collègue Dirk Van Damme, il est nécessaire de trouver un juste équilibre entre le renforcement des valeurs communes sur lesquelles sont fondées nos sociétés, telles que le respect et la tolérance, qui ne peuvent faire l'objet d'aucun compromis, et la reconnaissance de la diversité au sein de nos sociétés et de la pluralité de valeurs qu'engendre cette diversité. Avancer trop avant dans une direction ou dans l'autre représente un danger: imposer une uniformisation artificielle des valeurs est préjudiciable à la capacité des personnes à reconnaître des points de vue différents; et donner trop d'importance à la diversité peut mener à un relativisme culturel qui remet en cause la légitimité de toute valeur fondamentale. Mais éviter d'aborder cette question dans les discussions

entourant les programmes aboutit à en faire un problème de plus dont le fardeau revient aux professeurs principaux, sans que leur soit apporté le soutien adéquat.

Si difficile qu'il soit d'atteindre ce juste équilibre, il est nécessaire que les professionnels de l'éducation préparent les élèves aux communautés marquées par la diversité culturelle et le lien numérique où ils seront amenés à travailler et à mener leur vie sociale. Il est important d'entamer une réflexion sur la manière dont les systèmes d'éducation parviennent à concrétiser cette notion plus large de la citoyenneté au XXI<sup>e</sup> siècle. En 2013, les gouvernements ont demandé que l'enquête PISA explore la possibilité de mettre au point des indicateurs qui, dans le cadre de ses évaluations internationales, portent sur la « compétence globale », c'est-à-dire l'ensemble des aptitudes permettant aux personnes de voir le monde à travers d'autres yeux et d'être ouverts à des idées, des points de vue et des valeurs différents<sup>14</sup>.

### Ce que nous entendons par « compétence globale »

L'enquête PISA définit la « compétence globale<sup>15</sup> » comme la capacité à analyser des enjeux mondiaux et interculturels de façon critique et selon de multiples points de vue, à comprendre de quelle façon les différences influent sur les perceptions, les opinions et l'idée qu'on a de soi et des autres, et à prendre part à des interactions ouvertes, appropriées et efficaces avec d'autres personnes issues de milieux différents sur la base d'un respect partagé pour la dignité humaine. Selon l'enquête PISA, cette compétence comprend l'aptitude à :

14. L'enquête PISA utilise une évaluation en deux parties qui comprend des épreuves cognitives et un questionnaire contextuel.

Les épreuves cognitives portent sur les capacités des élèves à analyser avec un regard critique des articles de presse traitant d'enjeux globaux ; à prendre conscience des influences extérieures qui affectent les points de vue et les visions du monde ; à comprendre comment communiquer avec les autres au sein de contextes interculturels ; et à définir et comparer différents moyens d'action pour régler des questions globales et interculturelles. Le questionnaire contextuel demande aux élèves de rendre compte de leur niveau de familiarité avec les enjeux globaux ; du niveau de développement de leurs compétences linguistiques et de leurs compétences en matière de communication ; du degré auquel ils adoptent certaines attitudes, comme se montrer respectueux des personnes issues de milieux culturels différents ; et des possibilités qui leur sont offertes dans le cadre scolaire pour développer la compétence globale.

En outre, il est demandé aux chefs d'établissement et aux enseignants de détailler la manière dont les systèmes d'éducation intègrent des perspectives internationales et interculturelles au sein du programme et des activités effectuées en classe.

15. Voir <<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>.

Étudier des enjeux d'importance locale, mondiale et culturelle. Cette dimension renvoie à l'aptitude à conjuguer la connaissance qu'on a du monde avec un raisonnement critique au moment de se forger une opinion à propos d'une question de portée mondiale. Les élèves dotés d'une compétence globale sont en mesure de mettre à profit et de concilier les connaissances disciplinaires et les modes de pensée acquis durant leur scolarité pour poser des questions, analyser des données et des arguments, expliquer des phénomènes, et développer un avis à propos d'un enjeu local, global ou culturel. Ils sont également capables d'accéder aux messages diffusés par les médias, de les analyser et de les évaluer avec un regard critique ainsi que de créer de nouveaux contenus média.

- **Comprendre et reconnaître les points de vue et la vision du monde d'autres personnes.** Cette dimension met en évidence une volonté et une capacité en matière d'examen des enjeux globaux selon des points de vue multiples. À mesure que les individus acquièrent des connaissances sur l'histoire, les valeurs, les styles de communication, les croyances et les pratiques des autres cultures, ils commencent à prendre conscience du fait que leurs points de vue et leurs comportements sont façonnés par de nombreuses influences, qu'ils ne sont pas toujours pleinement conscients de ces influences, et que les autres ont des visions du monde profondément différentes des leurs. Pouvoir entrer en dialogue avec des points de vue et des visions du monde différents exige des individus qu'ils analysent les origines et les conséquences de leurs présupposés et de ceux des autres. Les personnes qui reconnaissent, tout en s'y montrant sensibles, les caractéristiques qui distinguent les individus les uns des autres sont moins susceptibles de tolérer des actes d'injustice dans leurs interactions quotidiennes. À l'inverse, les personnes qui échouent à développer cette compétence sont considérablement plus susceptibles d'intégrer des stéréotypes, des préjugés et des déductions erronées à propos de ceux qui sont « différents ».
- **Prendre part à des interactions ouvertes, appropriées et efficaces entre les cultures.** Les personnes qui maîtrisent la compétence globale sont capables d'adapter leur comportement et leur façon de communiquer pour interagir avec des individus de cultures différentes. Elles nouent un dialogue

empreint de respect, sont désireuses de comprendre l'autre, et essaient d'entraîner la participation des groupes marginalisés. Cette dimension met l'accent sur la capacité des individus à surmonter les différences existant avec les autres en communiquant de manière ouverte, appropriée et efficace. Par interactions « ouvertes », on désigne des relations dans lesquelles l'ensemble des participants font preuve de sensibilité à l'égard des autres, mais aussi d'intérêt, et d'une volonté d'entrer en dialogue avec les autres et leurs points de vue. Le terme « approprié » renvoie à des interactions respectueuses des normes culturelles des deux parties engagées. Dans le contexte d'une communication « efficace », tous les participants peuvent se faire comprendre et comprendre leur interlocuteur.

- **Agir pour le bien-être collectif et le développement durable.** Cette dimension s'intéresse au rôle des jeunes en tant que membres actifs et responsables de la société, et renvoie à la disposition des individus à répondre à un enjeu ou une situation d'ordre local, global ou interculturel. Elle reconnaît que les jeunes peuvent avoir une influence sur des problèmes personnels ou locaux. Les personnes qui possèdent ces compétences créent les conditions pour mener des actions éclairées et réfléchies et faire entendre leur voix. Passer à l'action peut signifier intervenir en faveur d'un camarade de classe dont la dignité humaine est attaquée, amorcer dans son établissement une campagne médiatique mondiale, ou donner son opinion sur la crise des réfugiés par le biais des réseaux sociaux.

L'évaluation PISA de la compétence globale est un moyen de fournir aux pays les données dont ils ont besoin pour bâtir des sociétés plus durables au moyen de l'éducation. Elle fournira une vue d'ensemble des actions menées par les systèmes d'éducation pour créer des environnements pédagogiques qui encouragent les jeunes à se comprendre mutuellement, et à comprendre le monde existant au-delà de leur environnement immédiat, ainsi qu'à agir en faveur de la construction de communautés solidaires et durables. Cela pourra fournir un support aux nombreux enseignants qui œuvrent chaque jour à combattre l'ignorance, les préjugés et la haine, qui font le lit du désengagement, des discriminations et de la violence.

Bien entendu, la compétence globale peut être développée dans un grand nombre de cadres ; mais les établissements d'enseignement peuvent jouer un rôle déterminant à cette fin. Ils peuvent fournir aux jeunes la possibilité d'étudier avec un regard critique les événements qui ont de l'importance à la fois pour le monde dans son ensemble et pour leurs propres vies. Ils peuvent enseigner aux élèves comment utiliser l'information numérique et les plateformes de réseaux sociaux de manière critique et responsable. Les établissements peuvent également favoriser la sensibilité et le respect interculturels en encourageant les élèves à prendre part à des expériences qui favorisent la compréhension de peuples, de langues et de cultures divers.

### **Le cadre scolaire comme lieu de débat constructif**

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les sociétés libérales se sont engagées avec confiance dans la bataille mondiale des idées. Toutefois, au XXI<sup>e</sup> siècle, il semble que les idéaux et les valeurs libérales et démocratiques subissent de nouvelles offensives, et qu'ils auront une nouvelle fois à prouver leur importance face à des visions du monde qui leur font concurrence.

C'est ici que l'éducation entre en jeu. Les universités et les établissements d'enseignement – ainsi que leurs programmes d'apprentissage en ligne – sont des enceintes importantes au sein desquelles ces idées et ces valeurs peuvent être partagées et débattues. Il est important de soutenir et de renforcer l'enseignement dans le rôle qu'il joue dans l'échange mondial d'idées.

Les 5 millions d'élèves qui chaque année franchissent les frontières internationales pour avoir accès aux meilleures études possibles sont également des champions en matière de dialogue interculturel et de compréhension à l'échelle mondiale. Ils pourraient même être encore plus nombreux si nous investissions suffisamment dans l'éducation pour être en mesure d'offrir des possibilités intéressantes aux personnes brillantes de pays où les batailles idéologiques pour gagner les cœurs et les esprits des jeunes deviennent de plus en plus acharnées et les enjeux terriblement élevés.

# CHAPITRE 5

---

## Rendre possible la réforme de l'éducation

---

---

### Pourquoi réformer l'éducation est si difficile

---

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, en l'absence de changements considérables, il est probable que l'écart entre ce qu'offrent les systèmes d'éducation et ce que réclament nos sociétés se creuse davantage. Le risque est que l'éducation connaisse le sort subi par l'industrie de l'acier avant elle, et que les établissements d'enseignement se transforment en vestiges du passé. Mais pour opérer une transformation de l'éducation à grande échelle, une autre vision, radicale, de ce qui est possible ne suffit pas: des stratégies judicieuses sont également nécessaires pour rendre possible la réforme de l'éducation.

Au moment d'évaluer les politiques envisageables, les décideurs se trouvent confrontés à des choix difficiles ; il leur faut mesurer les conséquences potentielles et les coûts économiques et politiques associés au changement. Devraient-ils viser ce qui est le plus réalisable d'un point de vue technique ? Le plus envisageable sur les plans politique et social ? Ce qui peut être mis en œuvre rapidement ? Ce qui serait viable sur une période suffisamment longue ?

La bonne nouvelle est que nos connaissances quant à ce qui fonctionne en matière d'éducation se sont grandement améliorées (voir le chapitre 3). Il est vrai que l'avènement de la numérisation a contribué à la montée du populisme et à l'essor de sociétés « post-vérité », ce qui peut nuire à une élaboration rationnelle des politiques. Mais cette même évolution, qu'elle s'exprime sous la forme de données plus nombreuses et de meilleure qualité ou de nouveaux outils statistiques et analytiques, a aussi considérablement étendu la portée et le pouvoir de la recherche sociale, créant un cadre davantage étayé par des données concrètes au sein duquel les politiques peuvent être élaborées. L'enquête PISA constitue un bon exemple de ces progrès. La première évaluation, réalisée en 2000, permettait d'expliquer près de 30 % de la variation de la performance entre établissements d'enseignement de l'ensemble des pays participants ; en 2015, ce chiffre avait atteint 85 %. Cela signifie que la majeure partie des différences de performance entre établissements peut désormais être statistiquement associée aux données collectées par l'enquête PISA auprès des élèves, des parents, des enseignants et des chefs d'établissement, et expliquée par ces données.

Cependant, nos connaissances n'ont de valeur que dans la mesure où nous pouvons agir sur elles. Dans les faits, un grand nombre de bonnes idées se retrouvent bloquées au cours du processus de mise en œuvre des politiques. Des pressions s'exercent sur les pouvoirs publics pour qu'ils obtiennent des résultats dans les services d'éducation tout en garantissant que les impôts des citoyens sont utilisés de façon judicieuse et efficace. Ils fixent d'ambitieux programmes de réforme et conçoivent des plans stratégiques pour les mener à bien. Mais, comme je l'ai constaté lors de nos échanges, les difficultés les plus fréquemment citées par les ministres de l'Éducation du monde entier n'ont pas trait à la conception des réformes, elles portent sur la manière de les mettre en œuvre avec succès.

Qu'est-ce qui freine les changements dans l'éducation, et pour quelles raisons de grands projets tombent-ils à l'eau ? Mes collègues de l'OCDE Gregory Wurzburg, Paulo Santiago et Beatriz Pont ont étudié



la mise en œuvre des réformes de l'éducation sur de nombreuses années, et ont dégagé des enseignements importants quant à la manière dont les projets sont mis en œuvre (voir OCDE, 2010a).

Une des explications de la difficulté à réformer l'éducation tient simplement à l'ampleur et à la portée du secteur. Les écoles, les établissements du secondaire, les universités et les autres établissements d'enseignement comptent parmi les principaux bénéficiaires de la dépense publique. Et comme tout le monde a été scolarisé, tout le monde a un avis sur la question. Chacun est favorable à la réforme de l'éducation, sauf lorsqu'elle pourrait toucher ses propres enfants. Même ceux qui promeuvent changement et réforme révisent souvent leur position lorsqu'on leur rappelle ce que signifient réellement les évolutions envisagées.

Les lois, réglementations, structures et institutions sur lesquelles les décideurs tendent à se concentrer au moment de réformer l'éducation ne sont que la petite pointe visible, émergée, de l'iceberg. S'il est si difficile de faire avancer les systèmes scolaires, c'est parce qu'une partie bien plus importante de l'iceberg est immergée. Cette portion invisible correspond aux intérêts, aux convictions, aux motivations et aux craintes des personnes concernées. C'est là que surviennent des conflits inattendus, car cette partie de la réforme passe en général sous le radar des politiques publiques. C'est pourquoi les réformes du système d'éducation sont rarement couronnées de succès, à moins que les responsables du secteur n'aient fait émerger une compréhension commune du changement et le sentiment que ce changement appartient à tous ; à moins, également, qu'ils n'aient renforcé l'expertise et créé un contexte politique favorable, en recourant à des mesures de responsabilisation qui incitent à l'innovation plutôt qu'à la conformité ; à moins, enfin, qu'ils ne se soient attaqués aux structures institutionnelles qui trop souvent correspondent aux intérêts et aux habitudes des éducateurs et des administrateurs, plutôt qu'à ceux des apprenants.

Quand il est question de réforme de l'éducation, la perte potentielle d'avantages ou de situations privilégiées revêt une importance toute particulière, car l'immense structure que forment les prestataires institués, le plus souvent publics, est synonyme d'importants intérêts particuliers. Par conséquent, le *statu quo* a de nombreux défenseurs – les acteurs du secteur éducatif qui risquent de perdre un certain degré de pouvoir ou d'influence si des changements ont lieu. Quand on veut nettoyer un marais, on ne demande pas aux grenouilles de le faire. Des réformes de faible ampleur peuvent entraîner d'importantes

réaffectations de ressources et avoir un effet sur la vie de millions de personnes. Cela exclut de réformer « en catimini » et exige que toute proposition de réforme bénéficie d'un large appui politique. En substance, la réforme de l'éducation ne se concrétisera que si les éducateurs la mettent en œuvre et se l'approprient.

Les ministères de l'Éducation ont été aux avant-postes de certaines des réformes des politiques publiques les plus visibles à propos de l'amélioration de la qualité et du statut des enseignants, du renforcement de la responsabilisation, de l'offre de places en nombre suffisant dans les établissements, et de la gestion et du financement de l'enseignement supérieur. Les responsables des politiques d'éducation ne savent que trop bien qu'il est difficile de garantir un financement stable pour développer l'enseignement supérieur, que ce soit en réaffectant des ressources financières provenant d'autres secteurs des dépenses publiques, ou en instituant des droits de scolarité. Les réformes qui entraînent un plus grand nombre d'examens pour les élèves se heurtent souvent à la résistance des enseignants; et les réformes de l'enseignement professionnel peuvent rencontrer l'opposition de parents sceptiques quant aux bénéfices escomptés.

Qui tirera profit des réformes, et jusqu'à quel point? Une grande incertitude entoure souvent la réponse à cette question. Et ce sentiment est aigu en raison de la diversité des personnes concernées par l'éducation – élèves, parents, enseignants, employeurs et organisations syndicales, notamment. Les incertitudes entourant les coûts posent un problème, car l'infrastructure éducative est vaste et comporte de multiples niveaux d'administration, chacun s'efforçant souvent de réduire au minimum les coûts de la réforme ou de les transférer à d'autres. Il est également difficile d'apprécier les coûts et les avantages relatifs de la réforme en raison du grand nombre de facteurs qui peuvent influencer sur la nature, l'ampleur et la répartition des améliorations apportées. Un investissement peut s'avérer coûteux sur le long terme, tandis qu'à court terme, il est rare qu'on puisse prédire quels seront les résultats clairs et visibles des nouvelles politiques, en particulier à cause du décalage entre leur mise en œuvre et leurs effets.

Même lorsque les systèmes d'éducation suscitent un grand mécontentement, les enseignants jouissent généralement d'une bonne image auprès de l'opinion. Et comme ils inspirent généralement plus confiance à la population que les responsables politiques, toute résistance à la réforme de leur part est susceptible d'être suivie d'effet.

Même lorsque les parents ont une piètre opinion du système d'éducation, ils considèrent généralement l'établissement de leurs enfants et ses enseignants sous un jour favorable.

Sans la coopération des professionnels du secteur de l'éducation, la mise en œuvre des réformes s'avère donc souvent impossible. Ils peuvent facilement saper les réformes pendant leur phase de mise en œuvre, tout en blâmant les décideurs d'avoir entrepris dès le départ des réformes malavisées. Et, dans de nombreux pays, les enseignants sont bien organisés. Toutefois, soyons juste, beaucoup d'entre eux ont eu à pâtir pendant des années de réformes incohérentes qui, parce qu'elles privilégient les intérêts politiques au détriment des besoins des apprenants et des éducateurs, perturbent les pratiques pédagogiques plutôt qu'elles ne les améliorent. Pour beaucoup d'entre eux, les efforts menés en matière de réforme ne s'appuient pas sur l'expertise et l'expérience des enseignants mêmes. Ainsi, ces derniers savent que le plus simple pour eux peut consister à attendre que les tentatives de réforme prennent fin.

La question du temps est également importante, et ce, à plus d'un titre. Avant tout, il existe un intervalle considérable entre le moment où les coûts initiaux de la réforme sont engagés et celui où il est évident que ses bénéfices vont ou non se concrétiser. Ce décalage dans le temps complique les politiques de réforme dans de nombreux domaines, mais ses effets semblent plus marqués lorsqu'il s'agit de l'éducation, car c'est souvent en années qu'il se mesure. Réussir la mise en œuvre de la réforme est une entreprise de longue haleine, et l'échec n'est jamais loin. En conséquence, les échéances électorales peuvent avoir une incidence directe sur le calendrier, la portée et le contenu d'une réforme de l'éducation. Mener ce type d'exercice devient une tâche ingrate lorsque les élections ont lieu avant qu'il n'ait porté ses fruits. Il arrive aux politiciens de perdre des élections sur des questions liées à l'éducation, mais il est rare qu'ils remportent un scrutin grâce à une réforme de l'éducation. Cela peut aussi expliquer que, dans les pays de l'OCDE, seule une réforme sur dix environ a fait l'objet d'une « évaluation d'impact » (voir OCDE, 2015a).

La plus grande difficulté que rencontre la mise en œuvre des politiques renvoie à la manière dont nous gérons et dirigeons les établissements d'enseignement. L'éducation publique a été inventée à l'ère industrielle, alors que les principes dominants étaient la normalisation et le respect du modèle établi, et qu'il était à la fois efficace et efficient

d'instruire les élèves par lots et de former les enseignants une fois pour toutes, pour la durée de leur vie professionnelle. Les programmes détaillant ce que les élèves devaient apprendre étaient conçus au sommet de la pyramide, puis traduits en matériel pédagogique, en formation des enseignants et en environnements d'apprentissage, souvent par le biais de multiples niveaux de gouvernance, avant de parvenir jusqu'aux enseignants qui les mettaient en application en classe.

Cette structure, héritée du modèle de travail industriel, rend tout processus de changement particulièrement lent. Même les pays les plus « souples » ne remanient leurs programmes que tous les six ou sept ans. Étant donné le rythme soutenu auquel les choses changent dans la plupart des autres domaines, cette adaptation est beaucoup trop lente. Les technologies numériques qui ont révolutionné pratiquement tous les aspects de nos vies sont entrées dans les salles de classe de nos enfants de façon étonnamment peu rapide. Même lorsqu'il y a des tentatives pour utiliser une nouvelle technologie, on observe souvent un décalage avec les besoins des programmes.

En résumé, les changements survenus dans nos sociétés ont largement dépassé la capacité structurelle de nos dispositifs actuels de gouvernance à y réagir. Et lorsque tout s'accélère, être plus lents à s'adapter donne aux systèmes d'éducation l'air d'être inertes et déconnectés. Le modèle de gouvernance s'exerçant du sommet vers la base, à travers des strates administratives, ne fonctionne plus. L'enjeu consiste à s'appuyer sur l'expertise des centaines de milliers d'enseignants et des dizaines de milliers de chefs d'établissement, et de les enrôler dans la conception de politiques et de pratiques de meilleur niveau. Lorsque nous échouons à les associer à la conception du changement, il est rare qu'ils aident à sa mise en œuvre.

.....

## Ce qu'exige une réforme réussie

---

Réussir à mettre en œuvre les politiques exige de mobiliser les connaissances et l'expérience des enseignants et des chefs d'établissement, c'est-à-dire des personnes capables d'établir des liens concrets entre la salle de classe et les changements qui ont lieu dans le monde extérieur. C'est aujourd'hui le défi fondamental à relever en matière de mise en œuvre des politiques.

Des forces puissantes réclament une remise en question du *statu quo*. Au niveau individuel, l'éducation joue un rôle de plus en plus déterminant pour le bien-être et la prospérité personnels; au niveau global, elle est plus que jamais associée à des niveaux plus élevés d'insertion sociale, de productivité et de croissance. L'avènement de la société du savoir et les exigences croissantes en matière de compétences ne font qu'accroître l'importance qu'elle revêt. Quant au coût des résultats médiocres et du sous-investissement dans ce domaine, il est en progression.

En conséquence, le cercle de ceux qui ont le sentiment d'être directement touchés par les résultats de l'éducation s'est élargi au-delà des parents et des élèves pour inclure les employeurs et pratiquement quiconque a un intérêt dans le bien-être social et économique. Les forces à l'œuvre rendent également les acteurs concernés plus exigeants.

Les stratégies pour vaincre la résistance aux réformes de l'éducation sont similaires à certains égards à celles adoptées dans d'autres domaines. La réforme est plus facilement entreprise en situation de « crise », bien que la signification de ce terme soit peut-être un peu différente à propos de l'éducation. Le choc dont il est question ici est plus probablement un élément qui modifie les perceptions du système d'éducation (voir le chapitre 1) qu'un événement qui affecte soudainement sa capacité à fonctionner.

Une « crise » dans le domaine de l'éducation peut prendre la forme de pressions s'accumulant lentement mais inexorablement du fait des évolutions démographiques. Par exemple, en Estonie et au Portugal, la diminution rapide de la population d'âge scolaire a placé les pouvoirs publics face au dur défi de fusionner des établissements d'enseignement situés en zone rurale. C'est probablement un des enjeux les plus délicats de l'application des réformes, car fermer un établissement au sein d'un village, c'est faire disparaître ce qui est le cœur même de ce village. Mais prendre une telle décision peut aussi créer de nouvelles possibilités, comme élargir l'éventail de cours offerts aux élèves, renforcer la collaboration et la formation continue des enseignants, ou simplement libérer des ressources pour faire d'autres investissements dans l'éducation. Selon certains observateurs, la rapide amélioration des résultats constatée dans les zones rurales du Portugal est attribuable à la dynamique de changement provoquée par ces réformes. Mais cette dynamique n'a pas eu les mêmes effets dans tous les pays. J'ai ainsi vu au Japon de nombreuses écoles primaires vidées par le déclin des taux de natalité et souffrant d'un manque criant de ressources. Moins il reste d'élèves et d'enseignants dans ces établissements, plus il devient difficile de mener un changement véritable.

En Allemagne, à cause de la baisse des effectifs d'âge scolaire, certains *Länder* ont été contraints de regrouper différents types d'établissements du secondaire, les *Realschule* (établissements du premier cycle du secondaire orientés à la fois vers les filières professionnelles et les filières générales) et les *Hauptschule* (établissements du premier cycle du secondaire principalement tournés vers les filières professionnelles de base). Ce changement a eu un effet secondaire important : une diminution de l'ampleur de l'orientation par filière et de la stratification dans le système scolaire allemand et, par voie de conséquence, un affaiblissement des répercussions du milieu socio-économique sur les résultats d'apprentissage.

De même, à la perspective de voir diminuer le nombre de diplômés des établissements du deuxième cycle du secondaire, le gouvernement finlandais a été contraint, quelques années seulement après avoir créé un nouveau secteur polytechnique, d'engager d'ambitieuses réformes pour réduire le nombre d'établissements d'enseignement supérieur et de modifier la façon dont ils étaient dirigés et financés.

Comme dans d'autres domaines, des réformes coordonnées entreprises dans différentes parties des systèmes d'éducation peuvent se renforcer mutuellement. Dans certains cas, des problèmes apparemment insolubles cachent de véritables opportunités. En Écosse, par exemple, alors que les pouvoirs publics avaient pour intention d'entreprendre une vaste réforme du programme, des évaluations et de la direction des établissements, ils ont commencé par procéder à une restructuration de la formation, de l'insertion et de la rémunération des enseignants. On a considéré que le succès des réformes du programme et des évaluations dépendait de réformes préalables qui auraient une incidence sur les personnes qui dispensent l'enseignement et sur la façon dont elles sont formées.

Cependant, compte tenu des multiples niveaux d'administration au sein des systèmes d'éducation, la mise en œuvre d'une réforme globale est souvent difficile à coordonner. Le Danemark a connu ce problème lorsqu'il s'est heurté à la difficulté de synchroniser des réformes visant à renforcer les évaluations nationales avec la formation initiale et la formation continue des enseignants employés par les collectivités locales. Bien souvent, les entités locales et régionales ne disposent pas de moyens suffisants pour mettre en œuvre les politiques nationales.

Les systèmes d'éducation fédéraux, tels que ceux existant en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Brésil, au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Suisse, font face à un dilemme

différent. Aux États-Unis, par exemple, le gouvernement fédéral peut exiger des États qu'ils fixent des normes de qualité comme condition préalable à l'octroi de fonds fédéraux destinés à l'éducation, mais il ne peut pas intervenir sur la définition de ces normes. En 2009, les responsables des établissements scolaires au niveau des États et les gouverneurs se sont entendus sur le principe d'instaurer des normes communes, nationales, dans les matières principales<sup>1</sup>; mais, en 2015, la mise en application de ces normes était encore insuffisante pour influencer sur la pratique des enseignants en classe à grande échelle.

L'Allemagne, bien qu'elle ait également un gouvernement fédéral, a connu plus de succès dans la mise en œuvre de normes nationales<sup>2</sup>. Les résultats insatisfaisants obtenus à l'évaluation PISA 2000 se sont traduits par une pression considérable s'exerçant sur les décideurs pour qu'ils adoptent des normes scolaires plus rigoureuses et homogènes dans tous les *Länder*, et qu'ils passent de programmes basés sur les contenus à un apprentissage axé sur les compétences. Constamment poussés par les autorités fédérales et la population, de plus en plus exigeants, les *Länder* ont progressivement accepté et appliqué ces normes.

Pourquoi cet effort a-t-il été couronné d'un succès bien plus grand en Allemagne qu'aux États-Unis? En premier lieu, l'Allemagne a pris le temps d'associer un large éventail de parties concernées à l'élaboration, à l'expérimentation et à la mise en œuvre des normes. Deuxièmement, conjointement aux normes, les *Länder* ont conçu une série de ressources pour les appliquer en classe, telles que des lignes directrices pour le développement d'applications pédagogiques, des plans de cours et des approches pédagogiques. La capacité à mettre en œuvre les normes a été renforcée à tous les niveaux du système d'éducation.

Contrairement aux États-Unis, les *Länder* allemands ont aussi accordé beaucoup d'importance à la fonction d'amélioration de ces normes, plutôt qu'à leur fonction de responsabilisation. Bien que des évaluations nationales aient été mises en place, celles-ci reposaient sur des échantillons d'établissements; cela évitait d'établir des comparaisons entre établissements d'enseignement. De manière implicite, les enjeux immédiats liés à la mise en œuvre des nouvelles normes étaient volontairement maintenus à un faible niveau pour les enseignants, tandis que les enjeux pour les décideurs responsables des performances au niveau du *Land* étaient élevés. En outre, un ensemble de méthodes

---

1. <<http://www.corestandards.org/>>.

2. <[https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf)>.

permettant de suivre les progrès réalisés au niveau local étaient mises à la disposition des enseignants, des établissements d'enseignement et des collectivités.

S'il est difficile de coordonner l'élaboration des politiques entre les niveaux d'administration, il est également compliqué de faire concorder les perspectives de différents départements ministériels. Cependant, si l'éducation est l'affaire d'une vie, un large éventail de domaines des politiques doivent être concernés, notamment ceux de l'éducation, de la famille, de l'emploi, du développement industriel et économique, des questions de migration et d'intégration, de la protection sociale et des finances publiques. Une approche coordonnée des politiques éducatives permet aux décideurs de définir les arbitrages à faire entre les politiques, comme entre l'immigration et l'insertion professionnelle, ou entre les dépenses consacrées à l'éducation des jeunes enfants ou l'investissement dans des programmes sociaux dans l'avenir.

Établir des liens entre les différents domaines des politiques est également important pour garantir l'efficacité et éviter le dédoublement des efforts. Mais adopter une approche pangouvernementale de l'éducation n'est pas une tâche aisée. Le ministère de l'Éducation se concentrera naturellement sur l'acquisition de solides bases éducatives pour la vie, en mettant à juste titre l'accent sur la transmission des connaissances, des compétences et des valeurs. Le ministère de l'Emploi se préoccupera principalement de favoriser le retour à la vie active des travailleurs sans emploi par le biais de formations professionnelles spécifiques et de court terme. Le ministère de l'Économie pourrait davantage s'intéresser aux compétences nécessaires pour assurer la compétitivité à long terme.

Ces intérêts concurrents ressortaient clairement au Portugal, où les pouvoirs publics peinaient à combiner deux systèmes parallèles d'enseignement et de formation professionnels, l'un géré par le ministère de l'Éducation, en milieu scolaire et axé sur les compétences de base, l'autre dirigé par le ministère du Travail, fondé sur l'apprentissage en milieu professionnel. Il nous a été demandé d'aider le Portugal à mettre au point une stratégie nationale cohérente en matière de compétences<sup>3</sup>. Nous avons constaté que les différents ministères faisaient preuve de beaucoup de bonne volonté pour travailler ensemble, mais il a fallu un certain temps pour définir un langage et un cadre communs centrés sur ce que les jeunes devraient apprendre, plutôt que sur la façon dont cet enseignement devrait être dispensé et sur qui devrait le leur dispenser.

3. Voir <<http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>>.



De façon plus générale, j'ai dégagé plusieurs points cruciaux pour la mise en œuvre des réformes :

- Les décideurs doivent obtenir une **large adhésion** aux objectifs de la réforme de l'éducation et associer tous les acteurs de l'éducation, en particulier les enseignants, à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques. Des pressions externes peuvent être exercées pour plaider avec force en faveur du changement. L'ensemble des acteurs des sphères politique et de l'éducation doivent concevoir des attentes réalistes quant au rythme et à la nature des réformes.
- **Renforcement de l'expertise.** Les efforts visant à vaincre la résistance à la réforme seront vains si les administrations du secteur de l'éducation ne disposent pas des connaissances de pointe, du savoir-faire professionnel et des dispositifs institutionnels permettant d'assumer les nouvelles tâches et responsabilités comprises dans les réformes. La réussite de la réforme pourrait exiger de procéder à des investissements conséquents dans la formation du personnel ou de regrouper les réformes afin de renforcer l'expertise dans les institutions concernées. Cela signifie également que la réforme doit être soutenue par un financement pérenne.
- **La bonne gouvernance au bon endroit.** Les systèmes d'éducation vont des établissements d'enseignement locaux jusqu'aux ministères nationaux. Les responsabilités des institutions et des différents niveaux d'administration varient d'un pays à l'autre, tout comme l'importance et l'indépendance relatives des prestataires privés. Les réformes doivent tenir compte des responsabilités respectives des différents acteurs. La réussite de certaines réformes peut exiger que les responsabilités soient bien en phase ou qu'elles soient réaffectées. Les administrations de niveau régional peuvent arriver à bien cerner les besoins au plan local, sans pour autant constituer le lieu d'observation approprié pour suivre les progrès accomplis pour atteindre les buts et les objectifs globaux. Elles peuvent également disposer de moyens scientifiques, techniques et d'infrastructure insuffisants pour concevoir et mettre en œuvre des politiques éducatives conformes aux buts et objectifs nationaux.

- **Utiliser les données sur les performances.** Comme il est désormais plus facile et moins coûteux d'obtenir, de gérer et de consulter des informations, les systèmes d'éducation peuvent s'appuyer sur des données plus pertinentes et de meilleure qualité pour suivre les performances des individus et des institutions, aux niveaux local, national et international. Les données provenant des enquêtes et des inspections nationales, ainsi que les données comparatives et les évaluations, peuvent être utilisées pour stimuler le changement et orienter l'élaboration des politiques. De telles données sont particulièrement utiles lorsqu'elles sont transmises aux institutions accompagnées de renseignements et d'outils liés à la manière dont elles peuvent être utilisées.
  - Des projets initiaux de réforme jusqu'à l'élaboration de **systèmes qui s'adaptent eux-mêmes**, il doit exister une progression comportant des retours d'information à tous les niveaux, des incitations à réagir et des outils pour renforcer l'expertise afin de produire de meilleurs résultats. L'investissement dans les compétences en gestion du changement est fondamental. Les enseignants ont besoin d'être rassurés sur le fait que les outils nécessaires au changement leur seront fournis. Leur motivation à améliorer les performances de leurs élèves devrait être également reconnue.
  - Des approches **pangouvernementales** peuvent intégrer la question de l'éducation au sein de réformes plus globales.
- Il convient d'examiner ces questions de manière plus détaillée.

.....

## **Différentes versions de la « bonne » approche**

---

La diversité des points de vue sur la réforme de l'éducation rend l'élaboration des politiques particulièrement difficile, notamment parce que les décideurs sont souvent les représentants d'une des parties prenantes : les pouvoirs publics. Par exemple, concernant le choix des méthodes d'évaluation des enseignants, il existe un débat très vif à propos des mérites respectifs des évaluations sommatives (évaluer les performances) et des évaluations formatives (fournir un retour d'information continu en vue de l'amélioration). D'un côté, les décideurs et les parents tendent à attacher de l'importance à l'assurance qualité

et à la responsabilisation. Ils font valoir que les établissements d'enseignement sont des institutions publiques, soutenues par l'argent des contribuables, et que l'intérêt de la population pour la qualité de l'enseignement est légitime. L'évaluation sommative des enseignants donne aux chefs d'établissement le moyen de récompenser l'excellence et l'engagement, et procure au public, aux législateurs, aux conseils locaux de l'éducation et aux administrateurs les moyens de contrôler et de garantir la qualité de l'enseignement. Mais les enseignants et leurs organisations rejettent souvent les évaluations sommatives au motif que ce sont des moyens de contrôle ; leur préférence va à des approches plus formatives.

Toutefois, dans de nombreux cas, des vues divergentes peuvent aussi être réconciliées. Par exemple, la République tchèque a commencé à mettre au point en 1997 une épreuve commune dans l'examen de fin d'études, mais cette épreuve n'a été instituée que 14 ans plus tard, en 2011. Dans l'intervalle, plusieurs modèles ont été élaborés, des versions pilotes ont été appliquées, et des caractéristiques fondamentales ont été modifiées à plusieurs reprises. Les réformes ont fait l'objet de débats houleux, en particulier entre les partis politiques du pays, qui ne parvenaient pas à se mettre d'accord sur l'approche à adopter concernant l'examen (voir OCDE, 2013c).

---

## Fixer le cap

---

Transmettre clairement la vision à long terme de ce qui devra être accompli en faveur de l'apprentissage des élèves constitue une autre priorité. Les individus comme les groupes sont plus susceptibles d'accepter des changements qui ne sont pas nécessairement dans leur propre intérêt si eux-mêmes et la société dans son ensemble comprennent les raisons de ces changements et peuvent se figurer le rôle qui leur revient dans la stratégie globale. Pour parvenir à ce résultat, il est nécessaire de diffuser largement, et dans des termes accessibles à tous, l'ensemble de données factuelles dont procède le diagnostic politique qui sous-tend la décision, les résultats des recherches menées sur les autres options et leurs conséquences probables, ainsi que des informations sur les coûts respectifs de la réforme et de l'inaction.

Par exemple, pour les convaincre qu'il faut réformer les tests normalisés destinés aux élèves, il est essentiel que les enseignants comprennent et soutiennent les buts plus généraux de l'évaluation,

ainsi que les normes et les cadres qui la sous-tendent. Définir des buts et des normes clairs, et les porter à la connaissance des enseignants, aide à prévenir des comportements tels que « l'enseignement en fonction des tests », dans la mesure où les enseignants conçoivent mieux le genre de résultats scolaires qu'ils devraient essayer d'atteindre.

La résistance à la réforme tient souvent au manque d'information sur la nature des changements proposés et leurs conséquences, ou sur le fait de savoir si les acteurs concernés – y compris la population en général – s'en porteront mieux ou moins bien. L'opposition au changement peut aussi indiquer que les citoyens n'ont pas été suffisamment informés à propos de la réforme ou n'y ont pas été suffisamment préparés; elle peut également révéler un manque d'acceptation sociale des innovations en matière de politique. Cela montre l'importance qu'il y a à rendre disponibles les données sur lesquelles repose la démarche afin de convaincre les professionnels de l'éducation et la société dans son ensemble. Cela suppose d'expliquer comment des décisions difficiles ont été prises, d'enrichir le débat au niveau national et d'exposer les données relatives aux conséquences des différentes options. Voilà le moyen de bâtir un consensus robuste.

---

## Bâtir un consensus

---

L'importance du consensus pour le succès des réformes des politiques n'est plus à prouver. Dans le même temps, compte tenu de la diversité des acteurs au sein du secteur éducatif, parvenir à un consensus pourrait signifier que l'accord se fait sur la base du plus petit dénominateur commun, ce qui pourrait être insuffisant pour aboutir à une véritable amélioration. Par conséquent, l'exigence de direction stratégique est au cœur de toute réforme de l'éducation réussie (voir également le chapitre 6).

Le consensus peut être favorisé au moyen de consultations et de retours d'information qui permettent de prendre en compte les sujets de préoccupation et, par conséquent, réduisent la probabilité d'une forte opposition de la part de certaines des parties concernées. La participation régulière des diverses parties à la conception des politiques contribue à renforcer l'expertise et l'émergence d'idées communes au fil du temps. Les associer à l'élaboration des politiques d'éducation peut faire naître un sentiment d'appropriation commune concernant la nécessité, la pertinence et la nature des réformes.

L'expérience des pays de l'OCDE laisse penser que des consultations régulières et institutionnalisées – qui sont inhérentes à l'élaboration consensuelle des politiques – contribuent à établir un climat de confiance entre les divers acteurs concernés et les décideurs, et les aident à atteindre un consensus.

Par exemple, au Chili, la loi de 1991 relative aux enseignants, qui avait pour but d'instaurer des systèmes d'évaluation des enseignants dans le primaire et le secondaire, permettait aux employeurs de licencier les enseignants mal notés deux années d'affilée. Cependant, du fait d'objections soulevées par l'Association des enseignants à propos de la composition des comités d'évaluation, et parce qu'il était plus répressif que constructif, ce système d'évaluation n'a pas vu le jour.

L'évaluation des enseignants, toutefois, a continué d'occuper le devant de la scène publique et politique tout au long des années 1990. Le ministère de l'Éducation du Chili a fini par mettre sur pied un comité technique composé de représentants du ministère, des collectivités locales et de l'Association des enseignants. Au bout de plusieurs mois, le comité s'est finalement entendu sur un modèle d'évaluation des enseignants. Dans le même temps, les membres du comité sont convenus de rédiger des lignes directrices en matière de normes de résultats professionnels, et de mettre en œuvre un projet pilote dans plusieurs régions du pays afin d'évaluer et d'ajuster les procédures et les instruments de mesure dont il était prévu de faire usage.

Au terme de vastes consultations menées dans l'ensemble du pays, et avec l'accord de la profession enseignante, un cadre normatif relatif aux performances a été élaboré et officiellement adopté. Le projet pilote pour l'évaluation des résultats des enseignants a été mis en œuvre dans quatre régions. En juin 2003, le ministère, les collectivités locales et l'Association des enseignants ont signé un accord instaurant la mise en œuvre progressive du nouveau système d'évaluation (voir OCDE, 2005).

Plusieurs pays ont instauré des conseils de l'enseignement qui fournissent aux enseignants et autres acteurs concernés un forum pour l'élaboration des politiques. En Irlande, par exemple, le Conseil de l'enseignement (*Teaching Council*), créé en 2006, vise à promouvoir et à maintenir des pratiques exemplaires dans la profession enseignante ainsi que dans la formation des enseignants (voir OCDE, 2005). En tant qu'organisme public, le Conseil réglemente les pratiques professionnelles des enseignants, contrôle les programmes de formation initiale et améliore le système de formation continue des enseignants. Au moyen de ces activités, le Conseil confère aux enseignants un niveau

élevé d'autonomie professionnelle et, de ce fait, améliore le statut professionnel et l'état d'esprit des enseignants. Ses principales attributions consistent notamment à créer, diffuser et faire respecter un code de déontologie; à établir et tenir un registre des enseignants; à définir les acquis théoriques obligatoires nécessaires à l'enregistrement en tant qu'enseignant; à encourager la formation continue et le perfectionnement des enseignants; et à contrôler au moyen d'inspections l'aptitude des enseignants en poste et, si nécessaire, à imposer des sanctions aux enseignants inefficaces.

Le Conseil est composé de membres représentant diverses parties concernées par l'éducation, notamment des enseignants certifiés; des représentants d'instituts dédiés à la formation initiale des enseignants, d'organismes de gestion des établissements d'enseignement, d'associations nationales de parents d'élèves et d'associations sectorielles et professionnelles; ainsi que des fonctionnaires du ministère.

Point essentiel, ce type de conseil offre également aux enseignants l'accès à des mécanismes de définition des normes et d'assurance qualité pour leur profession en ce qui concerne leur formation, leur insertion, leurs résultats et l'avancement de leur carrière. Ces instances visent à mettre en place pour la profession enseignante le type d'autonomie et de responsabilisation vis-à-vis du public qui a longtemps été l'apanage d'autres secteurs professionnels comme la médecine, l'ingénierie et le droit.

Dans notre étude sur les cadres d'évaluation, nous avons recensé de nombreux exemples illustrant la façon dont la recherche active d'un consensus permet de mettre en œuvre la réforme avec succès (voir OCDE, 2013c).

Au Danemark, à la suite de la Recommandation de l'OCDE de 2004 soulignant la nécessité de mettre en place une culture de l'évaluation, les principales parties concernées sont convenues de l'importance de travailler à cette fin<sup>4</sup>. De fait, depuis longtemps au Danemark, les groupes d'intérêt concernés sont associés à l'élaboration des politiques visant les établissements du primaire et du premier cycle du secondaire (*Folkeskole*). Au nombre des principaux groupes d'intérêt figurent les autorités éducatives compétentes au niveau national, les collectivités locales (administration locale), les enseignants (Syndicat danois des enseignants), les chefs d'établissement (Association danoise des chefs d'établissement), les parents (Association nationale des parents d'élèves), les élèves, l'association en charge de la gestion municipale

4. Leurs efforts ont été documentés dans « The Folkeskole's response to the OECD ».

des établissements d'enseignement, les associations représentant les intérêts des établissements indépendants (privés) de l'enseignement primaire du Danemark, et les chercheurs.

Le Conseil pour l'évaluation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire est la plateforme la plus importante pour les débats relatifs aux politiques d'évaluation. Mais il existe d'autres initiatives qui favorisent le dialogue, notamment une portant sur la conception de tests pour les élèves à l'échelle nationale qui, chaque mois, sélectionne et met en avant un établissement d'enseignement ayant obtenu d'excellents résultats, et une autre qui encourage les collectivités locales à travailler ensemble à l'amélioration des *Folkeskole* (Ministère danois de l'Éducation et Rambøll, 2011).

En Nouvelle-Zélande, la confiance dans le professionnalisme du personnel des établissements et une culture de concertation et de dialogue sont au cœur du système d'éducation. C'est le travail collaboratif, et non les prescriptions imposées depuis le sommet du système, qui a été à l'origine de l'élaboration du dispositif d'évaluation du pays. Je dois avouer avoir été sceptique quant à la capacité de la Nouvelle-Zélande à établir un système d'évaluation à fort enjeu qui resterait entièrement basé sur les notes attribuées par les enseignants. Mais elle y est parvenue grâce au temps et aux efforts qui ont été investis pour former les enseignants et encourager la collaboration entre pairs. Au terme de cette démarche, non seulement le système d'évaluation procurait des données fiables sur la performance des élèves, mais les enseignants avaient une bonne compréhension de la nature de l'évaluation et de la manière dont les élèves avaient répondu aux différentes tâches. Point peut-être plus important, les enseignants avaient une meilleure idée de la manière dont leurs homologues dans d'autres classes et d'autres établissements d'enseignement notaient des travaux d'élèves similaires.

Grâce à cette approche participative, les établissements d'enseignement témoignent désormais d'un soutien considérable et d'un véritable engagement à l'égard des stratégies d'évaluation. Bien qu'il y ait, bien entendu, des divergences de vues, il semble exister un consensus sous-jacent quant aux objectifs de l'évaluation ainsi qu'une attente parmi les acteurs concernés à propos de leur participation à la mise en forme du programme d'action à l'échelle nationale.

En Norvège, l'élaboration des politiques se caractérise par la grande considération accordée à l'appropriation locale. Cela apparaît clairement dans l'élaboration du cadre d'évaluation national. Les établissements

d'enseignement disposent d'un degré élevé d'autonomie en ce qui concerne leurs propres stratégies, l'élaboration des programmes scolaires, et ce qui a trait à l'évaluation. Il existe une compréhension partagée du fait que le processus décisionnel démocratique et l'adhésion de ceux qui sont concernés par les politiques d'évaluation sont primordiaux pour une mise en œuvre réussie. De plus, les pouvoirs publics multiplient les efforts pour développer et renforcer les capacités au niveau local et pour rassembler les communautés locales afin qu'elles se livrent à des échanges de vues.

En Finlande, les objectifs et les priorités en matière d'évaluation de l'éducation sont définis dans le Plan d'évaluation de l'éducation, conçu par le ministère de l'Éducation et de la Culture en collaboration avec le Conseil de l'évaluation de l'éducation, le Conseil de l'évaluation de l'enseignement supérieur, le Conseil national de l'éducation et d'autres groupes-clés. Les membres du Conseil de l'évaluation de l'éducation représentent l'administration en charge de l'éducation, les enseignants, les élèves, les employeurs, les employés et les chercheurs.

En Communauté française de Belgique, une commission de pilotage s'est vu confier un rôle majeur en matière de suivi du système d'éducation. Deux missions principales lui reviennent : coordonner et examiner la cohérence du système d'éducation, et suivre la mise en œuvre des réformes pédagogiques. La commission rassemble l'ensemble des acteurs concernés du système d'éducation : les inspecteurs scolaires, les personnes participant à l'organisation des établissements d'enseignement, les chercheurs, les syndicats d'enseignants et les représentants des parents d'élèves. Lorsque de nouvelles politiques sont mises en œuvre, l'association d'initiatives descendantes et ascendantes peut en règle générale parvenir à un consensus. Les professionnels de l'éducation – enseignants, autres personnels du secteur éducatif et leurs syndicats – sont associés à la production de résultats de recherches, ainsi qu'à leur interprétation et à leur traduction dans les politiques, ce qui peut se traduire chez eux par un fort sentiment d'appropriation et renforcer leur confiance dans le processus de réforme.

.....

## **Associer les enseignants à la conception des réformes**

---

Le processus d'élaboration des politiques est plus susceptible d'aboutir à un consensus si l'on y associe dès le départ un éventail de groupes concernés. Des échanges réguliers contribuent à établir la confiance



et à mieux faire prendre conscience des préoccupations des autres, tout en créant une atmosphère de compromis. Lorsque la politique se résume à gérer la défiance, et qu'il devient plus important de camper sur ses positions que d'user du bon sens, la capacité de changer et de concevoir des idées fondées sur le dialogue disparaît. Si les enseignants ne sont pas véritablement associés à la conception des réformes, il est peu probable qu'ils contribueront à leur application. Ce doit être plus qu'un intérêt de pure forme. De fait, j'ai parfois entendu des décideurs parler avec une certaine condescendance du manque d'expertise des enseignants et de leur intention de s'attaquer à cette question en déployant davantage de programmes de formation à leur intention. Mais le grand problème est que bien souvent les décideurs n'ont pas vraiment conscience des capacités et de l'expertise qui sont inexploitées chez leurs enseignants, parce que tous leurs efforts visent à faire entrer les prescriptions des pouvoirs publics dans les classes, plutôt qu'à amener au cœur du système d'éducation les bonnes pratiques venant des meilleures classes.

Notre étude des pratiques d'évaluation a été riche d'enseignements concernant les dynamiques à l'œuvre. De fait, les politiques d'évaluation ont beaucoup à gagner à trouver un compromis à partir de points de vue différents plutôt qu'à imposer une vision au détriment des autres. Ainsi, les enseignants accepteront plus facilement d'être évalués s'ils sont consultés lors du processus de mise au point des évaluations. En outre, il s'agit là d'une bonne manière de reconnaître leur professionnalisme, l'importance de leurs compétences et de leur expérience, et l'étendue de leurs responsabilités, et d'en tirer profit. Si les procédures d'évaluation des enseignants sont conçues et mises en œuvre uniquement depuis le sommet du système, le lien qui s'établira entre les administrateurs et les enseignants sera relâché. La conséquence pourrait en être que les enseignants sont moins engagés et moins disposés à repérer des risques potentiels au sein des procédures.

Associer les enseignants et les chefs d'établissement à leur propre évaluation, par exemple en fixant des objectifs, en instaurant l'auto-évaluation et en établissant des dossiers individuels sur leurs réalisations, peut faire émerger un plus fort sentiment d'autonomisation chez les enseignants et les chefs d'établissement et, par voie de conséquence, garantir que le processus soit mis en œuvre avec succès. Les autorités chargées de l'éducation ont beaucoup à gagner à écouter les conseils des enseignants chevronnés. Ces enseignants peuvent repérer les bonnes pratiques pédagogiques et les meilleures manières d'évaluer

leurs pairs. Un système d'évaluation est plus susceptible d'être une réussite s'il est accepté par les professionnels et perçu comme utile, objectif et juste.

La nécessité d'associer la profession enseignante dépasse les questions de politique ou de pragmatisme. Dans une société de plus en plus axée sur le savoir, l'un des principaux défis à relever pour les décideurs est de déterminer comment maintenir le niveau de qualité des enseignants et veiller à ce que tous les enseignants continuent à prendre part à la formation professionnelle. Selon les recherches menées sur les caractéristiques d'une formation continue efficace, il est nécessaire que les enseignants soient associés à l'analyse de leur propre pratique au regard des normes de la profession, ainsi qu'à l'analyse des progrès de leurs élèves au regard des normes établies en matière d'apprentissage des élèves.

.....

## Mettre en place des projets pilotes et une évaluation continue

---

Expérimenter les politiques et recourir à des projets pilotes peut être utile pour parvenir au consensus, dissiper les craintes et surmonter les résistances, lorsqu'on évalue les réformes proposées avant qu'elles soient entièrement mises en œuvre. Il est tout aussi important d'examiner et d'évaluer les processus de réforme de façon périodique une fois qu'ils sont pleinement mis en œuvre. Les enseignants et les chefs d'établissement sont plus susceptibles d'accepter une mesure s'ils savent qu'ils auront la possibilité d'exprimer leurs inquiétudes et de donner leur avis sur les réglages à effectuer.

En Nouvelle-Zélande, le ministère de l'Éducation recourt à des évaluations indépendantes pour contrôler le suivi des politiques nationales. Par exemple, dans les établissements où la langue d'enseignement est l'anglais, la mise en œuvre du programme a été supervisée par le Bureau de contrôle de l'éducation (*Education Review Office*). Les normes nationales ont été contrôlées par le ministère et le Bureau, sur la base d'un échantillon d'établissements d'enseignement, dans le cadre d'un projet géré par une équipe d'évaluation engagée pour accomplir cette tâche. Les informations tirées de ces études ont été complétées par des données d'enquête, des informations émanant des rapports du Bureau, et des résultats provenant d'évaluations menées au niveau national et international.

Dans un certain nombre de pays, les évaluateurs externes recueillent les retours d'information des établissements d'enseignement et des autres parties concernées à propos de leur expérience du processus d'évaluation afin d'assurer le suivi de la mise en œuvre de ce processus.

---

## Renforcer l'expertise au sein du système

---

L'un des obstacles les plus importants auxquels se heurte la réforme est l'insuffisance des moyens et des ressources; cela résulte souvent d'une sous-estimation de ce que les ressources impliquent, pour ce qui est de leur ampleur et de leur nature, ainsi qu'en matière de calendrier. Souvent, la principale lacune n'a pas trait au manque de ressources financières, mais à la pénurie de moyens humains à chaque niveau du système.

C'est précisément pour s'attaquer à ce genre de problème que le Programme d'amélioration du rendement scolaire en Alberta (PARSA), au Canada, a été créé en 1999. Le PARSA encourage les enseignants, les parents et la communauté à travailler ensemble pour mettre en place des projets innovants afin de répondre aux besoins locaux. La plateforme du Programme permet aux établissements d'enseignement et aux conseils scolaires d'améliorer l'engagement des enseignants dans le développement des programmes et de la pédagogie à appliquer au moyen d'un processus d'enquête collaborative.

Cette initiative est le fruit d'un étroit partenariat entre l'Association des enseignants de l'Alberta (*Alberta Teachers' Association*), le gouvernement de l'Alberta et d'autres partenaires professionnels, tels que l'Association des commissions scolaires de l'Alberta (*Alberta School Boards Association*). L'Association des enseignants de l'Alberta consacre près de la moitié de son budget à la formation continue, à la recherche en éducation et à la sensibilisation du public pour bâtir une profession enseignante plus forte et plus innovante (voir Alberta Education, 2014, et Hargreaves et Shirley, 2012).

L'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2013 a clairement fait apparaître le ferme engagement de l'Alberta en matière de professionnalisme des enseignants. Les enseignants de l'Alberta étaient plus susceptibles de faire état d'une participation à des activités de formation professionnelle que ceux des autres pays et économies ayant participé à l'enquête: 85 % déclaraient avoir participé à des cours ou à des ateliers (la moyenne TALIS était

de 71 %); près de 80 % avaient pris part à des conférences pédagogiques (la moyenne TALIS était de 44 %); près des deux tiers appartenaient à un réseau d'enseignants (la moyenne TALIS était d'un peu plus d'un tiers); et près de 50 % participaient à des recherches individuelles ou en groupe (la moyenne TALIS était de 31 %). Seuls 4 % des enseignants de l'Alberta déclaraient n'avoir jamais pris part à des activités de formation professionnelle, alors que la moyenne TALIS était de 16 % (voir OCDE, 2014c).

Les enseignants ont besoin de disposer de temps non seulement pour réfléchir à leur propre pratique, mais aussi pour pouvoir profiter d'activités de formation continue lorsque celles-ci sont proposées. Souvent, une formation des enseignants en vue de la réforme s'impose également pour veiller à ce que toutes les parties concernées disposent des moyens nécessaires et soient préparées à assumer les nouveaux rôles et les nouvelles responsabilités qu'on exige d'elles.

---

## Le temps est le facteur-clé

---

Pour un dirigeant politique, une semaine représente un laps de temps important, mais, bien souvent, la réussite d'une réforme de l'éducation exige des années. Tout d'abord, comme je l'ai précédemment mentionné, il existe souvent un décalage considérable entre le moment où les coûts initiaux des réformes sont engagés et celui où les avantages escomptés se matérialisent. Je me suis souvent demandé pourquoi le sous-investissement dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance est si persistant, en dépit des nombreux éléments prouvant que ces investissements ont des rendements sociaux particulièrement conséquents et qu'ils ont une influence considérable sur la suite de la scolarité. En Allemagne, les parents doivent payer des droits pour scolariser leur enfant dans des programmes de préprimaire, mais il s'est révélé impossible d'en imposer dans les universités, si modestes soient-ils, alors qu'il serait bien plus justifié de le faire dans ce cas. Cela ne tient pas uniquement à ce que les jeunes enfants n'ont pas de groupes de pression pour défendre leur cause, c'est aussi parce qu'il s'écoule bien des années avant qu'on commence à voir les fruits des améliorations apportées à l'éducation de la petite enfance. C'est également la raison pour laquelle nous avons tendance à chercher un moyen de nous payer le traitement médical le plus onéreux quand notre santé serait immédiatement menacée si nous nous en privions, alors que nous sommes tous

trop souvent prêts à accepter de graves insuffisances dans les services d'éducation à partir du moment où leurs conséquences resteront invisibles pendant des années.

De plus, les mesures de réforme gagnent souvent à être adoptées selon une séquence particulière. Par exemple, pour être efficace, la réforme des programmes peut exiger qu'une réforme de la formation initiale et continue des enseignants soit mise en œuvre au préalable.

Il est également indispensable d'avoir dès le départ une bonne compréhension du calendrier qui régit la prévision, la mise en œuvre et l'accomplissement des réformes. Il faut également du temps pour prendre connaissance des mesures de réforme et les comprendre, établir la confiance et prendre les moyens nécessaires pour passer à l'étape suivante de l'élaboration des politiques. Dans son ouvrage *Deliverology*, Sir Michael Barber étudie la conception et la mise en œuvre des trajectoires de réforme, l'échelonnement des différentes étapes, et les manières de tirer parti des principes sur lesquels se basent les meilleurs systèmes de gestion des performances (voir Barber, 2010). Mais ce qui est décrit de manière éloquente par écrit est rarement mis en pratique.

---

## S'appuyer sur les syndicats d'enseignants pour trouver des solutions

---

Placer la profession d'enseignant au cœur de la réforme de l'éducation requiert l'instauration d'un dialogue fructueux entre les pouvoirs publics et la profession enseignante. Une enquête menée en 2013 auprès de 24 syndicats dans 19 pays par la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC)<sup>5</sup> a fait apparaître que ce dialogue est déjà bien établi dans de nombreux pays.

La grande majorité des répondants à cette enquête ont indiqué qu'ils « s'impliquaient » au moins en partie auprès des pouvoirs publics dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. Toutefois, si la plupart des syndicats ont déclaré que les pouvoirs publics avaient mis en place des dispositifs de consultation, la moitié des répondants avaient le sentiment de n'être que « partiellement impliqués » dans ces structures de consultation. En outre, les syndicats estimaient globalement être plus « impliqués » dans l'élaboration des politiques que dans leur mise en œuvre.

---

5. Données fournies par l'Internationale de l'éducation et la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (2013), « Survey of trade unions' engagement with governments on education and training », dans OCDE, 2015a.

Cela donne à penser que l'existence de structures formelles n'apporte pas à elle seule la garantie d'une véritable participation. Les points de vue variaient parfois entre les syndicats d'un même pays, ce qui illustre le fait que les pouvoirs publics peuvent avoir des relations différentes avec les syndicats selon les secteurs de la main-d'œuvre qu'ils représentent.

Dans cette enquête, les représentants des syndicats devaient également indiquer les domaines de la politique de l'éducation qui faisaient l'objet de discussions. Presque tous les répondants ont mentionné la formation continue des enseignants, puis les conditions de travail et les questions d'équité. Les questions relatives aux programmes, à la rémunération, au soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, à l'évaluation des enseignants, à l'évaluation des élèves et à l'évaluation des institutions ont également été mentionnées par une majorité de syndicats. Un tiers a fait état de discussions productives sur la question du comportement des élèves. La recherche en éducation, le développement des établissements et les conseils pédagogiques faisaient partie des questions rarement citées.

Des questions similaires ont été posées au sujet des politiques de formation. Les syndicats ont été plus nombreux à faire état d'une absence de participation aux discussions relatives à la mise en œuvre de la politique de formation qu'à faire état d'une pleine participation. Ils ont été moins nombreux à indiquer avoir pu « impliquer » les pouvoirs publics lorsqu'ils l'ont jugé nécessaire. Interrogés sur les domaines de la politique de formation couverts par des discussions productives, les syndicats ont dans leur majorité indiqué les programmes d'étude, puis la formation continue, les questions d'équité, la rémunération, la formation des adultes et les conditions de travail. Il a été fait état d'un niveau moins élevé de consultation pour ce qui concerne la stratégie de formation des jeunes et le financement de la formation.

De manière générale, cette enquête menée auprès des syndicats a dressé un tableau encourageant de leur engagement dans la plupart des pays de l'OCDE, particulièrement en ce qui concerne les politiques visant les enseignants et les compétences. Mais il existe une marge de progression, en particulier pour ce qui est d'instaurer entre les syndicats et les pouvoirs publics un dialogue concernant l'ensemble des questions. Il est nécessaire que les pouvoirs publics jouent un rôle plus actif pour encourager le dialogue avec les syndicats en reconnaissant et en soutenant de telles initiatives.

La tâche n'est pas aisée, car il y a de nombreuses questions épineuses entre enseignants et décideurs. Selon certains de leurs adversaires, les syndicats d'enseignants interfèrent avec des programmes de réforme de l'enseignement prometteurs en faisant passer des questions essentielles pour eux avant ce qui, selon les données disponibles, est nécessaire à la réussite des élèves. Cependant, un grand nombre des pays où la performance des élèves atteint le plus haut niveau possèdent également des syndicats d'enseignants forts. Il semble ne pas y avoir de lien entre la présence de syndicats dans un pays, y compris et en particulier les syndicats d'enseignants, et la performance des élèves. Mais il peut y avoir une relation entre le degré de professionnalisation du travail des enseignants et la performance des élèves. En effet, plus un pays occupe un rang élevé dans le classement établi par l'enquête PISA, plus il est probable que ce pays travaille de manière constructive avec ses organisations d'enseignants et qu'il considère ses enseignants comme des partenaires professionnels de confiance.

En Ontario, au Canada, les pouvoirs publics ont signé en 2014 une convention collective d'une durée de quatre années avec les quatre principaux syndicats d'enseignants. Pour parvenir à cet accord, le ministère de l'Éducation s'est montré capable de négocier des points qui étaient cohérents à la fois avec sa stratégie en matière d'éducation et avec les intérêts des syndicats, créant ainsi une base pour faire avancer le programme relatif à l'éducation tout en instaurant une période prolongée de paix sociale qui permettait de consacrer une attention soutenue à l'amélioration de l'éducation.

J'ai observé que la nature de la relation entre pouvoirs publics et syndicats d'enseignants traduit souvent le mode d'organisation du travail au sein du secteur de l'éducation. Une organisation du travail de type très industriel, dans laquelle les pouvoirs publics se focalisent sur la prescription et la justification, et où il est attendu des enseignants qu'ils accomplissent un travail similaire à celui qu'effectuaient leurs prédécesseurs des décennies plus tôt, et pour une rémunération identique, encourage de fait les syndicats à se focaliser sur les questions de rémunération et de conditions de travail. Cela tend à aboutir à des relations conflictuelles qui s'organisent du sommet vers la base.

À l'inverse, une organisation du travail très professionnelle, dans laquelle les pouvoirs publics permettent et offrent des incitations aux enseignants, et où la profession enseignante se caractérise par des carrières variées, un sentiment d'appropriation et des manières

de travailler innovantes, est propice à la mise en place de rapports de travail stratégiques, raisonnés et professionnels entre les pouvoirs publics et les syndicats. En ce sens, chaque système d'éducation a les syndicats d'enseignants qu'il mérite.

Dans la foulée des résultats de l'évaluation PISA 2009, le secrétaire américain à l'Éducation Arne Duncan, Fred Van Leeuwen, de l'Internationale de l'éducation (la fédération internationale des syndicats d'enseignants), et moi-même avons organisé le premier Sommet international sur la profession enseignante. Le secrétaire Duncan, un fervent partisan de l'enquête PISA et, de manière générale, de la collaboration internationale en matière d'éducation, savait que la mise en œuvre du changement sur le terrain dépend de l'engagement des organisations d'enseignants. L'idée était de rassembler les ministres et les syndicats du monde entier pour examiner des questions auxquelles il est difficile de s'attaquer au plan national, souvent en raison des intérêts bien établis des interlocuteurs. Nous avons le sentiment que le temps était venu pour les pouvoirs publics, les syndicats d'enseignants et les organisations professionnelles de redéfinir le rôle des enseignants, et de créer le soutien et l'organisation de travail collaboratif susceptibles d'aider les enseignants à progresser sur le plan professionnel et à répondre aux besoins des élèves du XXI<sup>e</sup> siècle. Depuis lors, nous avons convié chaque année les ministres et les dirigeants des syndicats d'enseignants des systèmes d'éducation affichant les meilleurs résultats et les progrès les plus rapides à une action mondiale d'un caractère exceptionnel pour améliorer le statut de la profession enseignante.

Bien sûr, les ministres comme les dirigeants syndicaux ont participé à de nombreuses réunions internationales avant celle-ci, mais ce qui distingue le Sommet international sur la profession enseignante, c'est que les différents partenaires y sont assis côte à côte. Ils peuvent écouter des ministres et des dirigeants syndicaux d'autres pays qui ont peut-être réussi à faire voler en éclat les blocages auxquels eux-mêmes se trouvent confrontés dans leur propre pays. De fait, l'une des règles de base que nous avons instituée est qu'aucun pays ne peut participer au Sommet sans être représenté à la fois par le ministre et le représentant du syndicat national. Parvenir au consensus est sans doute un objectif trop ambitieux pour ces sommets, mais des discussions vives – pour ne pas dire provocatrices et enflammées – se sont révélées extrêmement utiles pour tous ceux qui y ont pris part.



# CHAPITRE 6

---

## Que faire maintenant ?

---

---

### Une éducation pour un monde incertain

---

Les menaces qui pèsent sur l'environnement constituent la toile de fond de l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle. La croissance démographique, l'épuisement des ressources et le changement climatique nous contraignent à penser au développement durable et aux besoins des générations futures. Dans le même temps, l'interaction entre la technologie et la globalisation crée de nouveaux défis et de nouvelles opportunités. La numérisation connecte les gens, les villes, les pays et les continents de telle sorte que notre potentiel individuel et collectif en est considérablement accru. Mais ces mêmes forces rendent également le monde plus instable, complexe et incertain.

La numérisation est une force de démocratisation : nous pouvons nous connecter et collaborer avec tout le monde. Mais la numérisation concentre également un pouvoir extraordinaire. Chez Google, la création de richesse dépasse 1 million de dollars par employé, dix fois plus que l'entreprise étatsunienne moyenne, ce qui montre que la technologie peut croître sans avoir besoin d'employer un grand nombre de gens, excluant ainsi les personnes de l'équation. La numérisation permet à la plus petite voix d'être entendue partout. Mais elle peut aussi étouffer l'individualité et la singularité culturelle. La numérisation peut donner des ailes : les entreprises les plus influentes créées ces dix dernières années ont toutes commencé par une idée, et elles avaient le produit avant les ressources financières et les infrastructures matérielles nécessaires pour offrir ce produit. Mais la numérisation peut également couper les ailes, lorsque les gens troquent leur liberté contre le confort et deviennent dépendants des conseils et des décisions des ordinateurs.

Si les technologies numériques et la globalisation peuvent avoir des effets déstabilisants sur les structures économiques et sociales de nos sociétés, leurs répercussions n'ont rien de prédéterminé. Comme le relève Tom Bentley, c'est la nature des réponses que nous apportons collectivement à ces effets qui détermine leurs résultats – l'interaction continuelle entre la frontière technologique et les agents culturels, sociaux, institutionnels et économiques que nous mobilisons pour y faire face<sup>1</sup>.

Dans ce contexte, les Objectifs de développement durable fixés par la communauté internationale pour l'horizon 2030 constituent un plan d'action visant à mettre fin à la pauvreté, à protéger la planète et à assurer la prospérité de tous. Ces objectifs forment une vision commune de l'humanité qui constitue la pièce manquante du puzzle de la globalisation, le ciment qui peut s'opposer aux forces centrifuges à l'œuvre à une époque où tout s'accélère<sup>2</sup>. Ce qui se passe aujourd'hui dans les salles de classe déterminera en grande partie dans quelle mesure ces objectifs seront atteints. La solution pour faire des principes sous-jacents des Objectifs de développement durable un véritable contrat social avec les citoyens est entre les mains des professionnels de l'éducation.

---

1. Voir Tom Bentley, « The responsibility to lead : Education at a global crossroads », Patron's Oration, 21 août 2017, Australian Council of Education Leadership.

2. Voir <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>>.

2030 est aussi l'année où les élèves aujourd'hui scolarisés dans le primaire finiront leur scolarité obligatoire. Nous devons donc penser à leur futur pour définir ce que les élèves du primaire apprennent aujourd'hui.

Dans le domaine économique et social, ces questions concernent l'équité et l'inclusion. Selon le politologue Robert Putnam, nous naissons avec un « capital social qui unit » (*bonding social capital*), c'est-à-dire un sens d'appartenance qui nous unit à notre famille ou à d'autres personnes avec qui nous partageons des expériences, des normes culturelles, des fins ou des objectifs communs (voir Putnam, 2007). Mais nous devons faire des efforts conscients et continus pour créer du « capital social qui relie » (*bridging social capital*), qui nous permet de partager des expériences, des idées et des innovations, et de construire une compréhension commune avec des groupes aux expériences et centres d'intérêt différents, et par conséquent d'accroître notre degré de confiance envers les étrangers et les institutions. Les sociétés qui valorisent le « capital social qui relie » et le pluralisme ont toujours été plus créatives, car elles peuvent s'appuyer sur les meilleurs talents venus du monde entier, envisager de multiples perspectives et nourrir la créativité et l'innovation.

Et pourtant, il y a un désenchantement vis-à-vis des valeurs du pluralisme et de la diversité. Nous le voyons dans les changements touchant le paysage politique, notamment l'essor de partis populistes qui prônent le repli sur soi.

Cela ne devrait peut-être pas nous surprendre. Si l'intégration dans l'économie mondiale a entraîné des améliorations importantes du niveau de vie global, elle a aussi creusé l'écart en matière de qualité des emplois entre les travailleurs les moins et les plus qualifiés (voir OCDE, 2017c). Selon l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), les pays de l'OCDE comptent plus de 200 millions de travailleurs qui n'ont même pas les compétences les plus élémentaires : en substance, leur capacité à lire est inférieure à ce qu'on attendrait d'un enfant de 10 ans (voir OCDE, 2016e). C'est là que le programme d'action en faveur de l'éducation nous ramène au programme d'action en faveur de l'inclusion.

Jusqu'où les inégalités peuvent-elles aller avant que la confiance s'érode, que le capital social s'affaiblisse et que les conditions d'une société civile florissante soient sapées ? Beaucoup, tirant parti du marché international du travail, du faible coût des transports et des réseaux de médias sociaux, décident de passer leur vie en transit, en changeant de travail et en partageant leurs valeurs. D'autres sont contraints à l'exil par la guerre et la pauvreté : des familles mexicaines se dirigent vers

le nord et les États-Unis, des habitants d'Europe orientale gagnent l'ouest, des personnes fuient la Syrie dévastée par la guerre ; sans oublier des centaines de milliers d'autres. Qu'elles restent ou qu'elles partent, des millions de personnes s'efforcent de s'adapter à des environnements changeants. Outrées et désorientées par les fluctuations de la vie contemporaine, elles s'interrogent sur leur identité, se demandant qui elles sont et quelle est leur situation. Il nous faudra redoubler d'efforts pour remédier à ces inégalités des chances, en faisant preuve d'imagination et d'innovation, plutôt qu'en recourant à des solutions simplistes. Nous devons faire mieux pour découvrir notre humanité commune.

Le développement durable constitue une autre dimension de ce défi. L'objectif énoncé par la Commission Brundtland il y a 30 ans environ – «un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs» (Commission Brundtland, 1987) – est plus pertinent que jamais aujourd'hui, face à la dégradation de l'environnement, au changement climatique, à la surconsommation et à la croissance démographique. Beaucoup de nos meilleurs cerveaux s'attellent déjà à bâtir des villes durables, à développer des technologies vertes, à remodeler les systèmes existants et à repenser les modes de vie individuels. Pour les jeunes, les défis dont sont porteurs les Objectifs de développement durable n'ont pas seulement un caractère urgent : souvent, ils sont également personnels et inspirants.

Si le développement durable vise l'atteinte d'un certain équilibre dans le monde, la résilience consiste à chercher des moyens de s'en sortir dans un monde en perpétuel déséquilibre. Renforcer la résilience et l'adaptabilité cognitives, sociales et émotionnelles est peut-être le défi le plus important à relever pour l'éducation contemporaine, car cela influe sur chaque composante du système d'éducation ou presque. Pour commencer, il faut comprendre que la résilience n'est pas un trait de caractère, mais un processus qu'il est possible d'apprendre et de développer. Au XXI<sup>e</sup> siècle, l'éducation peut aider les gens, les communautés et les organisations à persévérer, peut-être même à prospérer, au milieu de bouleversements imprévisibles.

Dans ce contexte, une dimension supplémentaire mérite d'être prise en considération. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) montre qu'un niveau d'éducation plus élevé est non seulement associé à des résultats économiques et sociaux positifs, mais accroît également l'engagement citoyen

et le niveau de confiance en autrui (voir la **figure 1.2**). Les liens qui existent entre l'éducation, l'identité et la confiance sont complexes, mais ils sont importants, car la confiance est le ciment de nos sociétés modernes. Sans confiance envers les autres, les gouvernements, les institutions publiques et la bonne réglementation des marchés, il est difficile de mobiliser le soutien public en faveur de politiques innovantes, en particulier lorsque des sacrifices à court terme sont nécessaires et que les bénéfices à long terme ne sont pas immédiatement tangibles. Moins de confiance peut aussi se traduire par des taux d'observation des règles et des réglementations plus faibles et, par conséquent, aboutir à des réglementations bureaucratiques plus rigoureuses. Les citoyens et les entreprises peuvent éviter de prendre des risques en différant les décisions touchant l'investissement, l'innovation et la mobilité du travail qui sont essentielles pour stimuler la croissance et le progrès social.

Pour que la conception et la mise en œuvre des politiques respectent l'équité et l'intégrité, pour que l'élaboration des politiques soit plus participative et pour que de véritables engagements soient pris auprès des citoyens, il faut que les gens aient le savoir, les compétences et les traits de personnalité nécessaires pour y participer. L'éducation sera déterminante pour réconcilier les besoins et les intérêts des individus, des communautés et des nations, au sein d'un cadre équitable fondé sur des frontières ouvertes et un développement durable.

Nous avons donc l'obligation de cultiver le potentiel humain de façon bien plus équitable. C'est non seulement une obligation morale et sociale, c'est une grande opportunité. Un modèle de croissance fondé sur le potentiel humain peut se traduire par une économie plus dynamique et une société plus inclusive, car le talent est réparti bien plus également que ne le sont les chances et les capitaux. Comme je l'ai évoqué au chapitre 4, une distribution plus équitable du savoir et des compétences contribue également à réduire les écarts de revenus. Et elle a cet effet tout en augmentant la taille de l'économie. Un progrès plus inclusif permis par de meilleures compétences est donc porteur de ce potentiel immense : permettre un partage plus équitable des bénéfices du développement économique et social entre les citoyens, ce qui, en retour, aboutit à un progrès économique et social d'ensemble plus important.

L'époque où nous pouvions répondre aux inégalités en recourant uniquement à la redistribution économique est révolue, non seulement parce qu'une telle tâche est économiquement ardue, mais, surtout, parce que cela ne répond pas à l'enjeu bien plus urgent qu'est la participation sociale : dans ce monde de plus en plus complexe, où les frontières

entre la vie privée et le travail s'effacent, tous les citoyens devront avoir des compétences cognitives, sociales et émotionnelles élevées. Un jour, peut-être, les machines pourront accomplir une grande partie du travail qu'effectuent aujourd'hui les êtres humains, réduisant ainsi la demande de nombreuses compétences au travail. Mais, s'agissant des compétences requises pour apporter une contribution significative à une vie sociale et civique toujours plus complexe, les exigences ne cesseront d'augmenter.

Les inégalités économiques et sociales continuent d'augmenter dans une grande partie du monde, entravant le progrès et déchirant les sociétés<sup>3</sup>. Si l'égalité des chances est devenue un objectif fondamental de l'éducation, c'est parce qu'à l'ère industrielle, on avait besoin de chacun et chacun avait un rôle à jouer : les systèmes scolaires ont donc été conçus pour donner la même éducation à tous les élèves, même s'ils n'atteignaient pas nécessairement ce but. Selon l'historien israélien Yuval Noah Harari, le libéralisme doit son succès au fait qu'il était très raisonnable, du point de vue politique, économique et militaire, d'attribuer une valeur à chaque être humain (voir Harari, 2016). Mais, poursuit-il, les êtres humains risquent de perdre leur valeur économique à mesure que le génie biologique et informatique rend inutiles bien des formes d'activité humaine et dissocie l'intelligence de la conscience. Partant, le temps presse si nous voulons élargir l'objectif d'égalité des chances dans l'éducation : il ne s'agit plus seulement d'apporter à chacun les compétences en littératie et en numératie nécessaires pour travailler, mais de doter tous les citoyens des capacités et des valeurs cognitives, sociales et émotionnelles requises pour contribuer au succès du monde de demain.

Nous devons nous attaquer aux sources des inégalités économiques et sociales, sources qui dans une large mesure tiennent aux façons dont nous développons et utilisons les talents des gens. Chaque ère économique repose sur un atout-clé. À l'ère agricole, c'était la terre, et à l'ère industrielle, le capital. À notre époque, cet atout réside dans notre savoir, nos compétences et nos traits de personnalité. Cet atout reste en grande partie inexploité et sous-évalué. Il est temps pour nous d'y remédier.

---

3. Voir <<http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>>.

---

## L'éducation est le facteur-clé

---

Avant la révolution industrielle, ni l'éducation ni la technologie n'avaient vraiment d'importance pour la très grande majorité des gens. Mais lorsqu'au cours de cette période, la technologie a pris une longueur d'avance sur l'éducation, un très grand nombre de gens se sont retrouvés laissés pour compte, au prix d'une souffrance sociale inimaginable (voir Goldin et Katz, 2007). Il a fallu un siècle pour que les politiques publiques réagissent en faisant progressivement l'effort d'offrir à chaque enfant un accès à l'éducation. Cet objectif est maintenant à portée de main dans une grande partie du monde ; mais, entre-temps, le monde a changé, et ni l'accès à l'école ni l'obtention d'un diplôme ne sont garants du succès. À l'ère numérique, la technologie prend de nouveau de l'avance sur les compétences des gens, et le chômage croissant chez les diplômés dans une bonne partie du monde industrialisé est une source d'anxiété.

Certains affirment que l'accélération de la numérisation va priver d'emploi la majorité des gens. Par moments, il semble bien que nous vivions à une époque où, pour la première fois, la technologie détruit les emplois plus vite qu'elle n'en crée. Et même quand nous créons de nouveaux emplois, ce ne sont pas nécessairement des emplois dans lesquels les êtres humains sont meilleurs que les machines (voir OCDE, 2017k).

Cela me laisse sceptique. Quand j'étais élève au secondaire, j'ai rédigé une dissertation sur *Les Tisserands*, une pièce écrite en 1892 par le dramaturge allemand Gerhart Hauptmann. La pièce, dont l'action se situe dans les années 1840, décrit le soulèvement d'un groupe de tisserands silésiens contre la révolution industrielle. S'il est vrai que la révolution industrielle a fait disparaître les tâches qu'accomplissaient ces tisserands, elle n'a pas aboli tous les emplois dans la confection. En fait, une fois acquises les nouvelles connaissances, compétences et mentalités qu'exigeait l'ère industrielle, le secteur du tissage a, comme jamais auparavant, offert des emplois plus nombreux et mieux payés ; et les changements apportés au travail ont permis, comme jamais auparavant, à plus de gens d'avoir des vêtements en plus grand nombre et de meilleure qualité. Malgré bien des mauvaises surprises et des revirements, l'histoire nous laisse penser que notre capacité d'imagination et d'adaptation n'a pas de limite.

Pourtant, si l'éducation a tout au long de l'histoire gagné la course qui l'opposait à la technologie, il n'y a aucune garantie que cela continuera. Ces enfants qui grandissent avec un excellent téléphone intelligent mais une piètre éducation feront face à des risques sans précédent. Utiliser notre capacité à repenser l'éducation dont ils auront besoin, voilà bien le moins que nous puissions faire.

---

## Des savoirs, des compétences et une personnalité pour le monde de demain

---

Le dilemme pour les professionnels de l'éducation est que les compétences cognitives routinières, celles qui sont les plus faciles à enseigner et à valider, sont aussi les plus faciles à informatiser, à automatiser et à sous-traiter. On doit à David Autor, professeur d'économie au *Massachusetts Institute of Technology*, des données impressionnantes à ce sujet (voir Autor et Dorn, 2013). Bien sûr, les savoirs et les compétences de pointe dans certaines disciplines resteront importants. Les personnes novatrices et créatives ont généralement des compétences spécialisées dans un domaine de connaissances particulier ou une profession. Si importantes que soient les compétences à « apprendre à apprendre », nous apprenons toujours en apprenant quelque chose. Toutefois, pour réussir aujourd'hui, il ne suffit plus de reproduire des connaissances disciplinaires, il faut être capable d'extrapoler à partir de ce que nous savons et d'appliquer ces connaissances de façon créative dans des situations nouvelles; cela signifie aussi penser en transcendant les limites des disciplines. Tout le monde peut – en général avec succès – chercher de l'information dans Internet; la prime va désormais à ceux qui savent quoi faire avec ces connaissances.

Comme le montrent les résultats de l'enquête PISA, les stratégies d'apprentissage fondées sur la mémorisation sont de moins en moins utiles aux élèves, car les tâches qu'on leur demande d'accomplir se complexifient et exigent plus de compétences analytiques non routinières (**figure 6.1A**) (voir Echazarra *et al.*, 2016), ce qui permet justement à la numérisation d'assumer nos tâches quotidiennes<sup>4</sup>.

4. Avoir recours à des stratégies de mémorisation plutôt qu'à des stratégies de contrôle ou d'élaboration entraîne une probabilité plus faible de résoudre les 78 des 84 problèmes de mathématiques de l'évaluation PISA analysés. Plus important, le taux de réussite diminue à mesure que la difficulté des problèmes augmente. Alors qu'avoir recours à la mémorisation ▶



À l'inverse, les stratégies d'apprentissage fondées sur l'élaboration – le processus consistant à établir des liens entre les nouvelles connaissances et les notions déjà apprises, à mener un raisonnement divergent et créatif à propos de solutions originales ou de moyens de transférer des connaissances – sont plus susceptibles d'aider les élèves à accomplir les tâches les plus exigeantes du test PISA, qui annoncent davantage le monde de demain (figure 6.1B)<sup>5</sup>.

Il est probable que le travail de l'avenir appariera l'intelligence artificielle avec les compétences, les attitudes et les valeurs sociales et émotionnelles des êtres humains. Ce seront alors notre capacité d'innovation, notre conscience et notre sens des responsabilités qui nous permettront d'exploiter le pouvoir de l'intelligence artificielle pour façonner le monde de demain pour le mieux. C'est ce qui permettra aux êtres humains de créer une valeur nouvelle, ce qui implique des processus consistant à créer, fabriquer, donner naissance et formuler, et peut produire des résultats novateurs, inédits et originaux, c'est-à-dire constituer un apport d'une valeur intrinsèquement positive. Cela évoque l'esprit d'entreprise au sens large du terme : être prêt à essayer sans avoir peur de l'échec. À cet égard, il n'est pas surprenant que l'emploi ait progressé de 3,6 % dans les entreprises créatives de l'Union européenne – les entreprises spécialisées dans l'utilisation du talent à des fins commerciales – entre 2011 et 2013, période cruciale pendant laquelle beaucoup d'autres secteurs économiques européens perdaient des emplois ou,

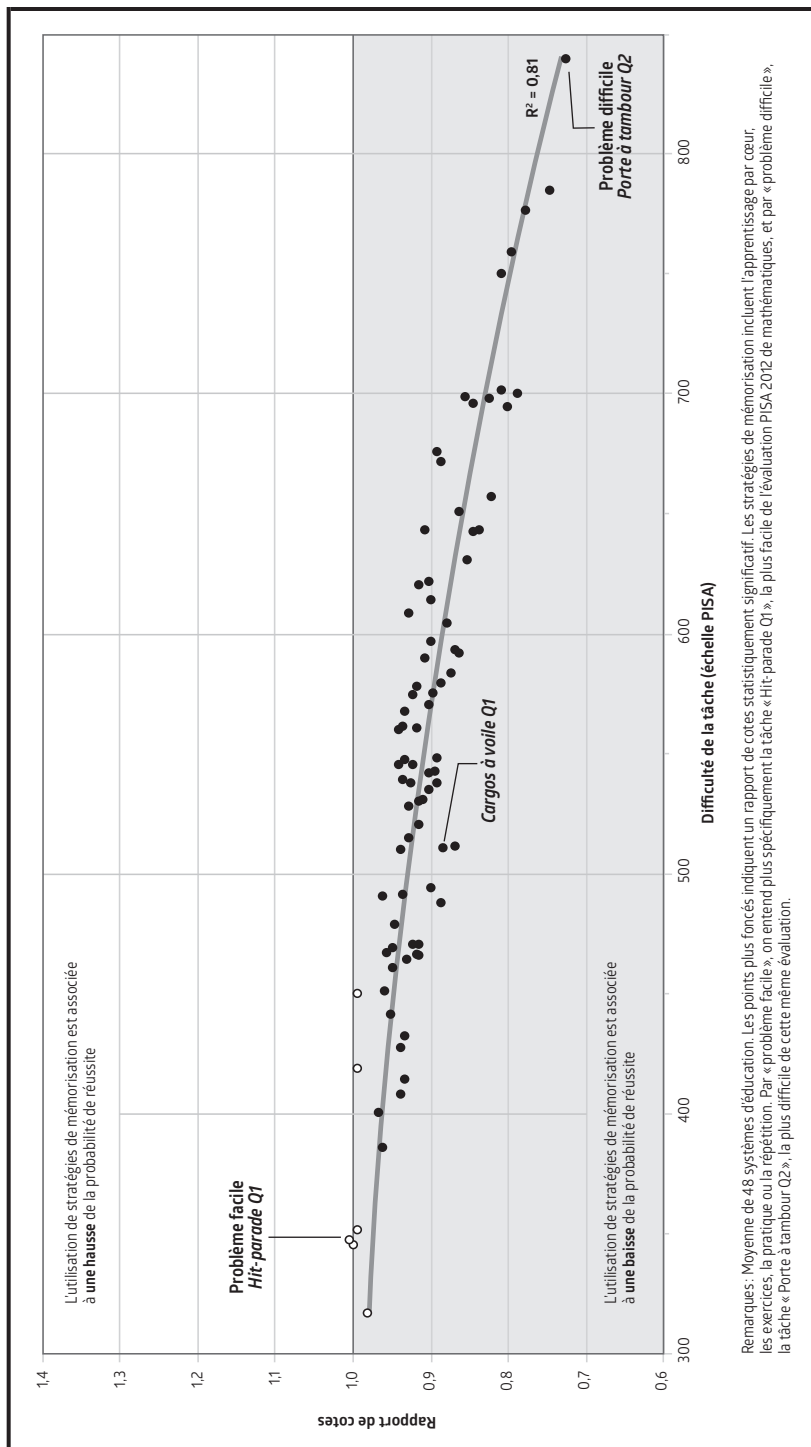
---

semble avoir peu d'effet lorsqu'il s'agit de répondre aux problèmes les plus faciles, une augmentation d'une unité de l'indice de mémorisation est associée à une diminution de 10 % de la probabilité de répondre correctement à des problèmes de difficulté moyenne (par rapport à l'utilisation d'une des autres stratégies d'apprentissage) et à une diminution de plus de 20 % de la probabilité de répondre correctement aux problèmes les plus difficiles. Cela signifie que les élèves qui ont répondu aux quatre questions relatives aux stratégies d'apprentissage en optant pour les affirmations correspondant aux stratégies d'élaboration ou de contrôle sont trois fois plus susceptibles de réussir à résoudre les problèmes de mathématiques les plus difficiles du test PISA que les élèves qui ont seulement opté pour les affirmations correspondant aux stratégies de mémorisation.

5. Avoir recours plus fréquemment à des stratégies d'élaboration est associé à un taux de résolution moins important des problèmes de mathématiques les plus simples (niveau de difficulté de moins de 480 points). Plus important, pour beaucoup de ces problèmes simples, la mémorisation est associée à de meilleurs résultats que les stratégies d'élaboration. Mais, à mesure que les problèmes deviennent plus difficiles, les élèves qui déclarent avoir recours plus fréquemment à des stratégies d'élaboration améliorent leurs chances de réussir, en particulier pour les problèmes d'un niveau de difficulté de plus 600 points sur l'échelle PISA. Les stratégies d'élaboration sont associées à de meilleurs résultats que les stratégies de mémorisation pour les problèmes de difficulté moyenne ; mais elles semblent plus efficaces encore que les stratégies de contrôle pour les problèmes les plus difficiles, en particulier les problèmes dont le niveau de difficulté dépasse 700 points sur l'échelle PISA.

FIGURE 6.1A

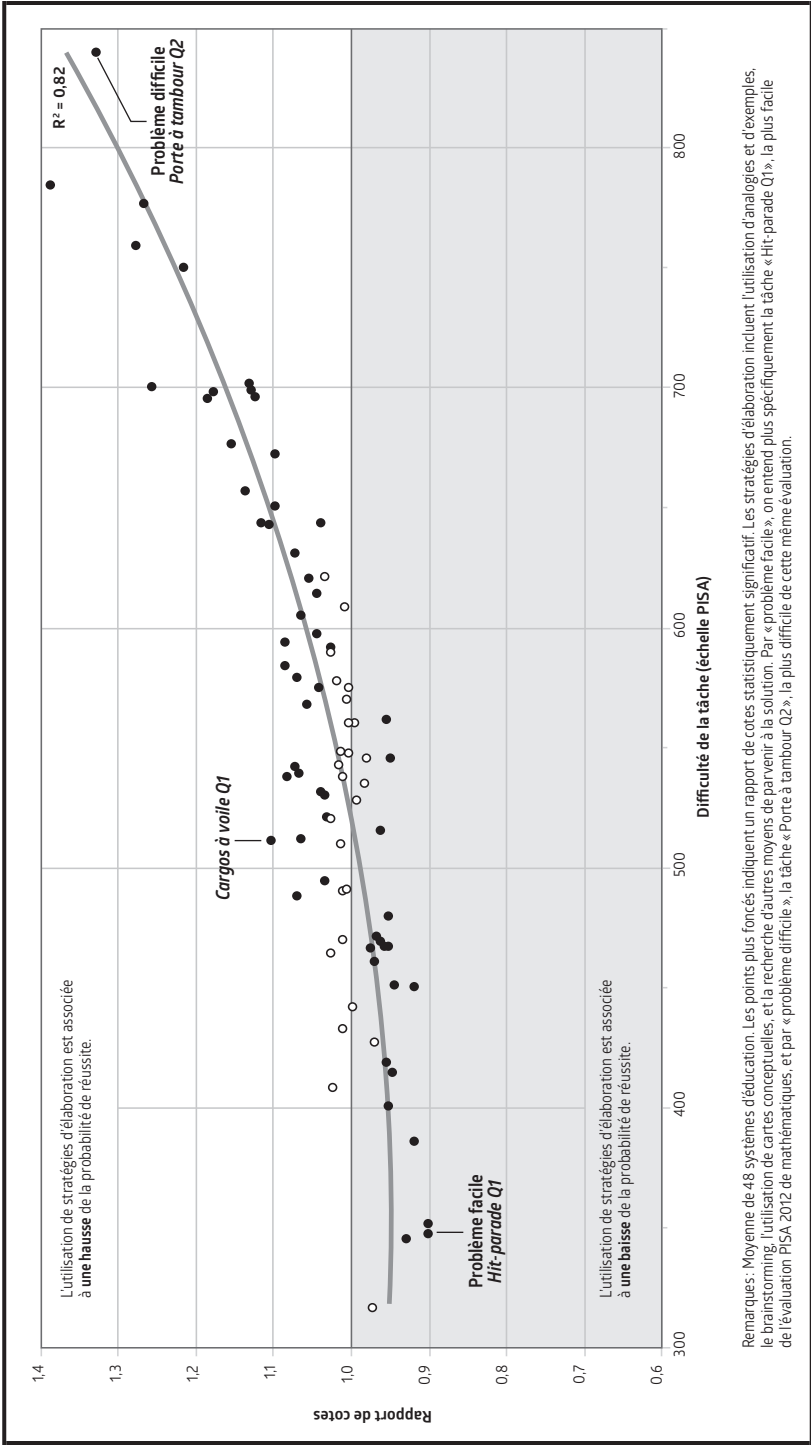
Face à la complexification des tâches, la mémorisation perd de son utilité



Remarques : Moyenne de 48 systèmes d'éducation. Les points plus foncés indiquent un rapport de cotes statistiquement significatif. Les stratégies de mémorisation incluent l'apprentissage par cœur, les exercices, la pratique ou la répétition. Par « problème facile », on entend plus spécifiquement la tâche « Hit-parade Q1 », la plus facile de l'évaluation PISA 2012 de mathématiques, et par « problème difficile », la tâche « Porte à tambour Q2 », la plus difficile de cette même évaluation.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

**FIGURE 6.1B**  
**Face à la complexification des tâches, les stratégies d'élaboration s'avèrent plus pertinentes**



Remarques : Moyenne de 48 systèmes d'éducation. Les points plus foncés indiquent un rapport de cotes statistiquement significatif. Les stratégies d'élaboration incluent l'utilisation d'analogies et d'exemples, le brainstorming, l'utilisation de cartes conceptuelles, et la recherche d'autres moyens de parvenir à la solution. Par « problème facile », on entend plus spécifiquement la tâche « Hit-parade Q1 », la plus facile de l'évaluation PISA 2012 de mathématiques, et par « problème difficile », la tâche « Porte à tambour Q2 », la plus difficile de cette même évaluation.

Source: OCDE, Base de données PISA 2012.

dans le meilleur des cas, connaissaient une stagnation de leur taux d'emploi. Dans plusieurs grands pays européens, la croissance des emplois créatifs a surpassé la création d'emplois dans les autres secteurs, notamment le secteur industriel<sup>6</sup>.

De façon similaire, plus les connaissances de contenu évoluent rapidement dans un domaine donné, plus il est important que les élèves comprennent les fondements structurels et conceptuels de la discipline («savoir comment») et ne se contentent pas de maîtriser un contenu dont la durée de vie est limitée («savoir que»). Dans le domaine des mathématiques, par exemple, les élèves doivent savoir comment et pourquoi nous étudions les mathématiques (convictions épistémiques), être capables de penser comme un mathématicien (compréhension épistémique) et saisir les pratiques associées aux mathématiques (connaissances méthodologiques).

Dans l'évaluation PISA de la culture scientifique menée en 2015, nous avons mis l'accent sur les convictions, les connaissances et la compréhension épistémiques, en évaluant non seulement ce que les élèves savent, par exemple dans le domaine de la science, mais également dans quelle mesure ils sont capables de réfléchir comme des scientifiques et valorisent la pensée scientifique. Les résultats varient de façon frappante entre les pays et même au sein des régions (voir OCDE, 2016a). Par exemple, les élèves du Taipei chinois étaient parmi les mieux classés dans l'évaluation PISA 2015 de la culture scientifique, mais, en termes relatifs, leur capacité à reproduire un contenu scientifique était nettement plus forte que leur capacité à réfléchir comme des scientifiques. Les élèves de Singapour dépassaient leurs homologues du Taipei chinois pour ce qui est des connaissances de contenu, mais ils les dépassaient plus encore dans les tâches exigeant de réfléchir comme un scientifique. Les élèves autrichiens étaient plus forts en connaissance des faits scientifiques qu'en compréhension des concepts scientifiques, alors que leurs homologues français étaient plus forts en connaissances conceptuelles.

De telles différences, qui touchent même des pays aux performances par ailleurs similaires, laissent penser que les politiques et les pratiques éducatives peuvent changer les choses en matière d'apprentissage des élèves. Ces résultats devraient encourager les décideurs et les professionnels de l'éducation à recadrer les programmes et les systèmes pédagogiques de façon à mettre davantage l'accent sur une compréhension conceptuelle et épistémique profonde.

6. Données de l'Enquête sur les forces de travail (EFT-UE); citées dans Nathan, Pratt et Rincon-Aznar, 2015.

Rien de tout cela n'est nouveau. En fait, l'apprentissage fondé sur les capacités de réflexion est connu depuis des milliers d'années. En septembre 2016, j'ai accompagné le ministre israélien Naftali Bennett lors d'une visite à la *yechivah* d'Hébron. Dirigée par une poignée de rabbins orthodoxes, notamment Yosef Hevroni et Moshe Mordechai Ferberstein, cette *yechivah* est considérée comme une institution phare pour ceux qui étudient les textes et codes juridiques de la tradition juive.

À la différence de l'apprentissage traditionnel en classe – un enseignant qui donne un cours à des élèves consommateurs de ce savoir –, les élèves de la *yechivah* apprennent par paires, en recevant de temps en temps des conseils et des orientations d'un enseignant. Parmi les 1 400 élèves qui étudiaient alors dans une salle de classe gigantesque, je n'ai pas remarqué plus de deux douzaines d'enseignants : tout tournait donc autour de l'apprentissage, et non de l'enseignement. Les expériences d'apprentissage auxquelles j'ai assisté exigeaient des élèves qu'ils se défient mutuellement, qu'ils analysent et expliquent ensemble le matériel, qu'ils soulignent les erreurs de raisonnement de leur partenaire, qu'ils remettent en question et développent leurs idées respectives, et parviennent à tirer de nouvelles conclusions sur le sens du texte qu'ils étudiaient. L'apprentissage collaboratif est donc le mode essentiel d'apprentissage, sauf lorsqu'une *hevruta* – mot issu de l'araméen ancien qui se traduit par « paire » ou « couple » – ne parvient pas à résoudre un problème ou à comprendre un texte. Dans ce cas, l'*hevruta* se tourne vers les deux personnes assises à côté d'elle pour former un groupe de quatre, qui peut ensuite aller jusqu'à six ou huit, jusqu'à ce que le problème soit résolu. Après quoi, les élèves regagnent leur paire d'origine.

Ici, l'apprentissage se faisait de façon bruyante et animée, les partenaires d'étude discutant et soutenant leurs points de vue – l'exact opposé d'une bibliothèque occidentale traditionnelle, où seuls les yeux travaillent dans une atmosphère où règne un silence absolu. L'idée est d'aider les élèves à rester concentrés sur l'apprentissage, à affûter leurs capacités de raisonnement, à organiser leurs pensées en arguments logiques et à comprendre le point de vue de l'autre, plutôt que de mémoriser quelque chose. Le but n'est pas de trouver la « bonne » interprétation, mais plutôt d'en arriver à une compréhension plus approfondie du débat. Pourquoi les points de vue diffèrent-ils ? Quels sont les résultats possibles du désaccord ? Quelles sont les preuves avancées pour étayer chaque opinion ? Les meilleurs élèves sont ceux qui peuvent poser une question qui met à l'épreuve la capacité de l'enseignant à répondre. En un sens, cela semble être la source de l'apprentissage par l'investigation et de la pédagogie moderne.

Pourtant, comme tant d'autres innovations dans l'éducation, cette approche de l'apprentissage n'a guère percé dans les classes ordinaires, ni en Israël ni dans les autres pays. Elle reste figée dans le temps et cantonnée aux textes religieux et aux codes juridiques complexes de la loi juive traditionnelle. Cela semble être une des difficultés fondamentales de la réforme de l'éducation : l'organisation industrielle du travail qui régit l'éducation nous aide à amener les idées dans les écoles et les classes, mais elle a plus de mal à faire passer les idées des classes et des écoles vers le système dans son ensemble afin de diffuser les pratiques prometteuses à une plus grande échelle.

## Établir des rapprochements

L'innovation et la résolution de problèmes dépendent également de plus en plus de la capacité à rassembler des éléments disparates, puis à les synthétiser pour créer quelque chose de différent et d'inattendu. Cela suppose d'être curieux, ouvert d'esprit et d'établir des connexions entre des idées qui semblaient jusque-là ne pas avoir de rapport entre elles. Cela exige d'avoir des connaissances liées à tout un éventail de domaines. Si nous passons notre vie entière enfermés dans une unique discipline, nous n'aurons pas la capacité d'imagination nécessaire pour faire des liens et mettre au point la prochaine invention qui changera la vie de nos contemporains. Une fois encore l'évaluation PISA fait apparaître à quel point il est difficile pour les élèves de penser en transcendant les limites des matières scolaires et de résoudre des tâches transdisciplinaires.

Cependant, certains pays s'efforcent de développer les aptitudes transdisciplinaires. Au Japon, le réseau des écoles Kosen en constitue un bon exemple. Au début de l'année 2018, le président de ce réseau, Isao Taniguchi, m'a fait visiter le campus de Tokyo. À première vue, celui-ci ressemblait à un établissement d'enseignement professionnel, une grande partie de l'apprentissage y étant pratique, collaboratif et axé sur des projets. Aux yeux de certains, apprentissage pratique rime avec programme moins rigoureux sur le plan scolaire. Cela ne vaut pas pour les écoles Kosen, au contraire : les 51 écoles Kosen comptent parmi les lycées et les établissements d'enseignement supérieur les plus sélectifs du Japon, et le programme qui y est dispensé porte autant sur les « arts libéraux » que sur les matières techniques et scientifiques. Quelque 40 % des diplômés poursuivent leurs études sur les bancs de l'université ; ceux qui décident d'intégrer directement le marché du travail peuvent s'attendre à recevoir en moyenne 20 propositions d'emploi, car ce sont les innovateurs et les ingénieurs les plus convoités du Japon.

Les écoles Kosen se distinguent par leur manière unique de marier apprentissage en classe et apprentissage pratique fondé sur un projet ; l'apprentissage est transdisciplinaire et axé sur l'élève, et les enseignants jouent principalement un rôle d'accompagnement et de tutorat. Il n'est pas question ici de ces projets artificiels s'étirant sur une semaine qui sont actuellement en vogue dans un grand nombre d'établissements d'enseignement à travers le monde ; en règle générale, les élèves travailleront pendant plusieurs années pour mettre au point et concrétiser leur grande idée. Riki Ishikawa, un élève qui se spécialise en génie électrique, m'a ainsi convié à une incroyable expérience de réalité virtuelle de rafting en eau vive. Daisuke Suzuki, qui étudie la chimie, travaillait à l'élaboration d'une solution peu coûteuse pour débarrasser les sols de la pollution des métaux lourds. En général, contrairement à ce qui arrive à la plupart des autres projets scolaires, les fruits de ce travail ne finissent pas au fond d'une poubelle, mais bien souvent au cœur d'un incubateur d'entreprises, avant de déboucher sur une des nombreuses innovations produites par le pays. Aucun des élèves que j'ai rencontrés ne connaissait un camarade qui avait abandonné ce programme exigeant. L'apprentissage fondé sur des projets ne s'est largement répandu que depuis une période récente ; les écoles Kosen, elles, sont actives depuis le début des années 1960.

À la fin des années 1990, le Japon a également essayé d'introduire une approche transdisciplinaire dans l'apprentissage au sein de ses établissements d'enseignement non spécialisés, par le biais d'études intégrées<sup>7</sup>. Les résultats ont toutefois été limités, car le programme s'intégrait insuffisamment dans les pratiques des enseignants, en particulier dans l'enseignement secondaire où les examens portent sur les connaissances acquises dans des disciplines particulières.

Plus récemment, la Finlande a accordé une place centrale à l'apprentissage axé sur les projets et transdisciplinaire dans l'enseignement dispensé à l'ensemble de ses élèves. Placés devant des problèmes similaires à ceux rencontrés dans la vie réelle, les élèves doivent, par exemple, penser en même temps comme un scientifique, comme

---

7. En 1996, interrogé sur ce que devrait être l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle au Japon, le 15<sup>e</sup> Conseil central pour l'éducation (中央教育審議会 Chūō Kyōiku Shingikai) a présenté un rapport avançant que « l'aptitude à survivre » devrait représenter le principe de base de l'éducation, ce principe d'« aptitude à survivre » étant défini comme une tentative de maintenir un équilibre entre éducation intellectuelle, morale et physique. En 1998, les lignes directrices relatives à l'enseignement ont été modifiées pour refléter le contenu du rapport établi par le Conseil. Quelque 30 % du programme ont été supprimés et « du temps consacré aux études intégrées » a été institué dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire.

un historien et comme un philosophe<sup>8</sup>. Cependant, il est difficile de satisfaire à cette norme même pour les enseignants finlandais. Les élèves n'apprendront à penser de manière pluridisciplinaire que lorsque les enseignants eux-mêmes auront des connaissances suffisantes dans différentes disciplines et seront en mesure de collaborer de façon interdisciplinaire. Mais, en raison de l'organisation fragmentée des journées de classe et du travail des enseignants, il n'existe souvent qu'un espace limité pour une telle collaboration interdisciplinaire.

En outre, le monde n'est plus à présent divisé entre les spécialistes, qui ont de nombreuses connaissances sur un sujet très limité, et les généralistes, qui savent peu de choses sur un grand nombre de sujets. En règle générale, les spécialistes se reconnaissent à de hautes compétences et à un périmètre d'application restreint, ce qui les dote d'une expertise reconnue par leurs pairs, mais pas toujours valorisée en dehors de leur domaine, tandis que les généralistes ont une vision très large et des compétences superficielles. Or, ce qui compte aujourd'hui, c'est d'être capable d'appliquer des connaissances approfondies à des situations et expériences nouvelles, en acquérant de nouvelles compétences, en établissant de nouvelles relations et en endossant de nouveaux rôles pendant le processus : cela signifie être en mesure de constamment apprendre, désapprendre et réapprendre dans un monde en rapide mutation lorsque les circonstances évoluent. Il deviendra de plus en plus important d'aider les élèves à développer des stratégies d'apprentissage efficaces et des aptitudes métacognitives, telles que la conscience de soi, l'autodiscipline et l'autoadaptation, et cela devrait constituer un objectif plus explicite des programmes et des pratiques pédagogiques.

## **Devenir des consommateurs critiques de l'information**

Plus les connaissances que la technologie met à notre disposition sont nombreuses, plus il devient important d'avoir une compréhension approfondie des choses ainsi que la capacité à leur donner un sens. La compréhension exige de posséder connaissances et informations, concepts et idées, aptitudes pratiques et intuitions. Mais, fondamentalement, elle exige de les rassembler, de les prendre en compte et d'en faire usage, d'une manière qui soit adaptée au contexte de l'apprenant. Cela exige également d'avoir la capacité de concevoir nos attentes quant

---

8. Pour un aperçu, voir <[http://www.oph.fi/download/151294\\_ops2016\\_curriculum\\_reform\\_in\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf)>.



à l'avenir à la lumière de la compréhension du passé : connaître les défis que les sociétés ont dû relever, les solutions qu'elles ont trouvées, et les valeurs qu'elles ont développées et défendues au cours du temps.

Dans le climat « post-vérité » qui nous entoure aujourd'hui, il semble que la quantité soit plus valorisée que la qualité en matière d'information. Des affirmations qui ont « l'air vrai » mais ne sont fondées sur aucun élément réel sont acceptées comme s'il s'agissait de faits établis. Les algorithmes qui nous classent par groupes d'individus aux vues similaires donnent naissance aux chambres d'écho des réseaux sociaux qui amplifient nos opinions, nous laissant dans l'ignorance et coupés des arguments contraires qui pourraient infléchir nos propres convictions. Ces bulles virtuelles uniformisent nos points de vue et polarisent nos sociétés ; et elles peuvent avoir des répercussions majeures – et négatives – sur les processus démocratiques. Ces algorithmes ne sont pas un défaut de conception ; c'est le mode de fonctionnement des réseaux sociaux. L'attention est limitée, mais l'information est disponible à profusion. Nous vivons au cœur de ce bazar numérique dans lequel tout ce qui n'a pas été construit pour l'ère des réseaux se fissure sous sa pression.

Jusqu'à quel point devrions-nous aborder la question sous l'angle de la protection du consommateur, c'est-à-dire en imposant des restrictions aux fournisseurs d'information, ou, au contraire, sous l'angle du développement des compétences, c'est-à-dire en renforçant la capacité des personnes à mieux naviguer au milieu d'un raz-de-marée d'informations ? En matière de protection des consommateurs, il est intéressant que nous ne nous soyons pas comportés vis-à-vis des produits de la connaissance comme nous l'avons fait pour les produits matériels. Des personnes ont engagé des poursuites contre McDonald's parce qu'elles étaient atteintes d'obésité ou contre Starbucks après s'être brûlées avec du café<sup>9</sup>. Mais il semble très difficile de lutter contre les fausses nouvelles, parce que toucher à la liberté d'expression tend à être vu comme une atteinte portée aux principes démocratiques.

Plutôt que de protéger les personnes de l'information, il est peut-être plus constructif de renforcer leur capacité à trier les informations qu'elles reçoivent. Les élèves doivent être capables de faire la distinction entre les sources d'information crédibles et celles qui ne sont pas dignes de confiance, entre les faits réels et la fiction.

---

9. Voir <<https://www.smh.com.au/lifestyle/health-and-wellness/fat-employee-sues-mcdonalds-wins-20101029-176kx.html>> ; <<http://fortune.com/2017/05/19/burned-woman-starbucks-lawsuit/>>.

Il est nécessaire qu'ils soient à même de remettre en question ou de chercher à améliorer les connaissances et les pratiques admises de notre époque. Au XX<sup>e</sup> siècle, la littérature consistait à extraire et traiter des informations précodées; au XXI<sup>e</sup> siècle, elle porte sur la capacité à élaborer et valider le savoir. Par le passé, les enseignants pouvaient dire aux élèves de chercher des informations dans une encyclopédie, et se fier à ces renseignements comme étant précis et exacts. De nos jours, Google, Baidu ou Yandex nous proposent des millions de réponses à la moindre question, et la tâche qui revient aux lecteurs est de recouper les éléments, les évaluer et développer leurs connaissances.

Étant donné la complexité croissante de la vie contemporaine, pour les individus, les communautés et les sociétés, il y a tout lieu de penser que les solutions à nos problèmes seront également complexes: dans un monde structurellement déséquilibré, la nécessité de concilier des points de vue et des intérêts divers, dans un cadre local avec parfois des répercussions mondiales, exigera des jeunes qu'ils passent maîtres dans l'art de gérer les tensions, les dilemmes et les arbitrages. Trouver un juste équilibre entre des exigences concurrentes – équité et liberté, autonomie et collectivité, innovation et continuité, efficacité et démarche démocratique – aboutira rarement à un choix simple ou même à une solution unique. Les individus auront à penser d'une manière plus globale qui tienne compte des interconnexions existantes. Les qualités qui sous-tendent ces compétences cognitives sont l'empathie (la capacité à comprendre le point de vue d'une autre personne et à avoir une réaction viscérale ou émotionnelle); la capacité d'adaptation (l'aptitude à reformuler sa pensée et à modifier ses opinions, pratiques et décisions à la suite d'une nouvelle expérience, de nouvelles informations et d'un éclairage supplémentaire); et la confiance.

Gérer la nouveauté, le changement, la diversité et l'ambiguïté suppose que les individus peuvent « penser par eux-mêmes ». Faire preuve de créativité en matière de résolution de problèmes implique l'aptitude à tenir compte des conséquences à venir de ses actes, à évaluer les risques et les bénéfices, et à assumer la responsabilité des fruits de son travail. Cela renvoie au sens des responsabilités, ainsi qu'à la maturité morale et intellectuelle, grâce auxquels une personne peut réfléchir à ses actions et les évaluer à l'aune de ses expériences passées, de ses buts personnels et des objectifs sociétaux. La perception et l'évaluation de ce qui est vrai ou faux, bien ou mal dans une situation donnée a trait à l'éthique. Cela implique de se poser, à propos des règles, des valeurs, du sens et des limites, des questions telles que: Que devrais-je faire?

Ai-je eu raison d'agir de la sorte? Où se situent les limites? Maintenant que je connais les conséquences, aurais-je dû agir comme j'ai agi? Au centre de cette démarche réside la notion d'autodiscipline, qui renvoie à la maîtrise de soi, à l'efficacité personnelle, au sens des responsabilités, à la capacité à résoudre des problèmes et à la capacité d'adaptation. Grâce aux progrès de la neuroscience, on sait que la plasticité neuronale connaît une seconde poussée au cours de l'adolescence, et que les régions et les systèmes du cerveau les plus particulièrement plastiques sont ceux associés au développement de l'autodiscipline.

## Collaborer avec les autres

Nous devons également penser davantage à enseigner et à récompenser la collaboration, pas seulement la réussite individuelle. Dans les établissements d'enseignement d'aujourd'hui, les élèves apprennent généralement de manière individuelle, et, à la fin de l'année scolaire, nous évaluons et validons leurs résultats individuels. Mais plus le monde devient interdépendant, plus nous avons besoin de personnes capables de collaborer de manière efficace. Aujourd'hui, l'innovation est rarement le fait d'individus travaillant de manière isolée, elle découle au contraire de la façon dont nous mobilisons, partageons et relient les connaissances.

Pour les aider à développer leur capacité à agir, les éducateurs ne doivent pas uniquement considérer les élèves dans leur individualité, ils doivent aussi tenir compte de l'ensemble des liens tissés autour d'eux – avec leurs enseignants, leurs pairs, leurs familles, et leurs communautés – et qui influent sur leur apprentissage. Le concept de « cocapacité d'agir » (*co-agency*) – à savoir les liens d'interaction et de soutien mutuel qui aident les apprenants à progresser – s'inscrit au cœur de cette démarche. En ce sens, tout le monde devrait être considéré comme un apprenant, non seulement les élèves, mais aussi les enseignants, les chefs d'établissement, les parents et la collectivité.

Nous négligeons souvent le fait que l'apprentissage collaboratif est aussi un excellent moyen d'encourager un apprentissage autorégulé et fondé sur des recherches. Pendant un certain temps, les cours en ligne ouverts à tous, connus sous le nom de MOOC (*massive open online course*), ont semblé pouvoir offrir une option de rechange intéressante à des formations coûteuses; mais les taux d'achèvement des enseignements dispensés par les MOOC sont restés faibles. Une partie de l'explication réside dans le fait que nous n'avons pas encore trouvé de méthodes de validation fiables, d'où la difficulté pour les apprenants de transformer ces MOOC en qualifications pertinentes sur le marché de l'emploi.

Mais le problème le plus important tient au format « en lecture seule » de nombre de ces cours dispensés en ligne : ils reproduisent le format d'un cours magistral, mais sans pouvoir offrir la présence d'un enseignant motivant. Holm Keller, ancien vice-président de l'Université Leuphana en Allemagne, a mis au point une variante collaborative intéressante d'un MOOC pour l'enquête PISA, baptisée PISA4U<sup>10</sup>. Il a demandé à de potentiels apprenants, pour la plupart éducateurs de profession, de s'inscrire à un cours, puis les a regroupés à l'aide d'un algorithme de sorte que les membres de chaque groupe aient des aspirations communes quant à leurs objectifs de formation, mais soient aussi différents que possible concernant pratiquement tout le reste. Ces groupes diversifiés ont ensuite ciblé des problèmes et travaillé à leur résolution de manière collaborative, chacun des participants étant aidé par un référent joignable en ligne, et chaque groupe étant soutenu par un tuteur expérimenté. Plus de 6 000 enseignants de 172 pays ont pris part à l'expérimentation de PISA4U. Les taux d'achèvement ont été élevés ; et la plupart des participants ont déclaré que cet enthousiasme s'expliquait par le fait de travailler avec des personnes de pays et de cultures différents, ayant d'autres centres d'intérêts et expériences qu'eux. Cet essai a connu un tel succès que nous élaborons à présent une plateforme numérique permanente dédiée à ce projet.

En 2015, l'enquête PISA a donné lieu à la première évaluation internationale au monde des compétences liées à la résolution collaborative de problèmes, c'est-à-dire la capacité des élèves à résoudre des problèmes en mettant en commun avec d'autres leurs connaissances, leurs compétences et leurs efforts (voir OCDE, 2017h). Sans surprise, les élèves qui ont des compétences plus élevées en compréhension de l'écrit ou en mathématiques tendent également à afficher de meilleurs résultats en matière de résolution collaborative de problèmes, celle-ci exigeant toujours de manier et d'interpréter des informations, ainsi que d'élaborer des raisonnements complexes. Cela se vérifie partout : les pays les plus performants dans l'enquête PISA, comme la Corée du Sud, le Japon et Singapour, en Asie, l'Estonie et la Finlande, en Europe, et le Canada, en Amérique du Nord, figurent également aux premières places de l'évaluation de résolution collaborative de problèmes réalisée dans le cadre de l'enquête PISA.

---

10. Voir <<https://www.pisa4u.org/>>.

Dans certains pays, cependant, les élèves ont beaucoup mieux réussi en résolution collaborative de problèmes que ce que leur performance lors des évaluations en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques de l'enquête PISA aurait pu laisser supposer. Par exemple, les élèves japonais ont obtenu de très bons résultats dans ces domaines, mais ils ont encore mieux réussi en résolution collaborative de problèmes. C'est également vrai pour les élèves australiens, néo-zélandais et sud-coréens. Aux États-Unis, la réussite des élèves en résolution collaborative de problèmes est également bien meilleure que ce que semblait préfigurer leur performance moyenne en compréhension de l'écrit et en sciences, et leurs résultats en dessous des scores moyens en mathématiques. En revanche, les élèves des quatre villes et provinces chinoises qui ont participé à l'enquête PISA (Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong) ont obtenu de bons résultats en mathématiques et en sciences, mais n'ont atteint que le niveau moyen en résolution collaborative de problèmes. De même, aux Émirats arabes unis, en Fédération de Russie, en Lituanie, au Monténégro, en Tunisie et en Turquie, les élèves se sont classés en résolution collaborative de problèmes dans une catégorie inférieure à leur rang habituel. Pour résumer, alors que le défaut de compétences en sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit ne sous-entend pas l'existence de compétences sociales, ces dernières ne constituent pas non plus un produit dérivé qui naîtrait automatiquement de l'acquisition des compétences académiques.

Les résultats montrent que certains pays font beaucoup mieux que d'autres pour développer les compétences de leurs élèves en matière de résolution collaborative de problèmes, mais tous les pays doivent faire des progrès en ce qui concerne la préparation des élèves à un monde beaucoup plus exigeant. En moyenne, seuls 8 % des élèves sont en mesure de mener à bien des tâches de résolution de problèmes dont la composante collaborative est assez complexe. Il s'agit de tâches exigeant de rester conscient des dynamiques de groupe, de prendre l'initiative pour surmonter des obstacles, et de résoudre désaccords et conflits. Même à Singapour, au sommet du classement PISA, seul un élève sur cinq atteignait ce niveau. Néanmoins, les trois quarts des élèves pouvaient participer à un effort collaboratif pour résoudre un problème de difficulté modérée et prendre en considération des perspectives différentes au cours de leurs interactions.

De même, tous les pays doivent progresser en ce qui concerne la réduction des disparités entre les sexes. Lorsque l'enquête PISA a évalué les compétences individuelles en matière de résolution de problèmes

en 2012, les garçons obtenaient des scores supérieurs à ceux des filles dans la plupart des pays. En revanche, lors de l'évaluation de 2015 consacrée à la résolution collaborative de problèmes, les filles ont devancé les garçons dans tous les pays, avant comme après contrôle de leur performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques. L'ampleur relative de l'écart de performance en résolution collaborative de problèmes entre les sexes est même plus importante qu'en compréhension de l'écrit.

Ces résultats se reflètent dans les attitudes des élèves à l'égard de la collaboration. Les filles ont fait état d'attitudes positives à l'égard du relationnel, ce qui signifie qu'elles tendent à s'intéresser davantage aux points de vue des autres et qu'elles souhaitent les voir réussir. Les garçons, quant à eux, sont plus susceptibles d'avoir conscience des avantages instrumentaux du travail en équipe, et de la façon dont la collaboration peut les aider à travailler de manière plus efficace et efficiente.

Les attitudes positives à l'égard de la collaboration étant liées à la dimension collaborative de la performance dans l'évaluation PISA, de nouvelles perspectives s'ouvrent en matière d'actions à mener. Même si la nature causale de ce lien n'est pas claire, si les établissements d'enseignement encouragent l'ouverture aux autres chez les garçons ainsi que les liens avec leurs amis et les autres personnes, il est possible qu'ils constatent de meilleurs résultats de la part des garçons en matière de résolution collaborative de problèmes.

Certains facteurs liés à l'environnement scolaire semblent être reliés à ces attitudes. Dans l'enquête PISA, les élèves devaient indiquer à quelle fréquence ils prenaient part à des activités dans lesquelles ils sont amenés à beaucoup communiquer, par exemple : en expliquant leurs idées pendant un cours de sciences ; en passant du temps en laboratoire à réaliser des expériences pratiques ; en débattant de questions scientifiques ; ou en prenant part à des discussions en classe à propos des recherches menées. Les résultats montrent qu'il existe un lien clair entre ces activités et les attitudes positives à l'égard de la collaboration. En moyenne, il est plus courant que les élèves qui ont déclaré avoir participé plus fréquemment à ce type d'activités valorisent le relationnel et le travail en équipe.

De nombreux établissements d'enseignement peuvent aussi faire mieux pour favoriser un climat d'apprentissage dans lequel les élèves développent un sentiment d'appartenance à leur établissement, et où ils ne sont pas confrontés à la peur. Les élèves qui ont fait état d'interactions

plus positives entre les élèves ont obtenu de meilleurs scores en résolution collaborative de problèmes, même après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements. Les élèves qui ne se sentent pas menacés par d'autres élèves ont également obtenu des scores plus élevés en résolution collaborative de problèmes.

Il est intéressant de constater que les élèves défavorisés reconnaissent souvent la valeur du travail en équipe de manière plus évidente que leurs pairs favorisés. Ils ont eu plus souvent tendance à déclarer que le travail en équipe a un effet positif sur leur propre efficacité, qu'ils préfèrent travailler en équipe que seuls, et qu'ils pensent que les équipes prennent de meilleures décisions que les individus isolés. Les établissements d'enseignement qui réussissent à tirer parti de ces attitudes en concevant des environnements d'apprentissage collaboratif pourraient être capables de faire participer les élèves défavorisés de façons nouvelles.

L'éducation ne s'arrête pas à la porte des établissements d'enseignement lorsqu'il s'agit d'aider les élèves à développer leurs compétences sociales. Pour commencer, il est nécessaire que les parents apportent leur contribution. À preuve, les élèves ont obtenu de bien meilleurs scores à l'évaluation de résolution collaborative de problèmes lorsqu'ils déclaraient avoir parlé à leurs parents en dehors de l'établissement au cours de la journée précédant l'évaluation réalisée dans le cadre de l'enquête PISA, et également lorsque leurs parents se disaient intéressés par les activités scolaires de leurs enfants ou les encourageaient à être confiants.

Les compétences liées à la résolution collaborative de problèmes ne sont, bien entendu, qu'un des éléments d'un éventail beaucoup plus large de compétences sociales et émotionnelles dont les élèves ont besoin pour vivre et travailler ensemble tout au long de leur vie. Comme je l'ai évoqué au chapitre 1, ces compétences sont liées à des traits de personnalité tels que la persévérance, l'empathie, la capacité à s'adapter et à être conscient des choses, le courage et l'aptitude à diriger.

J'ai eu l'honneur de prononcer à Berlin le discours d'ouverture de la conférence OEB 2016 sur les technologies pour l'apprentissage, qui portait sur les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle<sup>11</sup>. Dans le cadre de cette conférence, de nombreuses visions passionnantes du rôle que pourrait jouer la technologie dans l'éducation ont été exposées, et, en quelques occasions, la frontière entre les capacités humaines et les capacités

---

11. <<https://oeb.global/>>.

informatiques a semblé se brouiller. Où se trouve la limite? Selon Tricia Wang<sup>12</sup>, ethnographe des technologies mondiales et cofondatrice de *Constellate Data*, elle réside dans la capacité à adopter le point de vue d'une autre personne. Comme elle l'a ensuite expliqué, à mesure que les ordinateurs sont utilisés – et conçus – pour gérer de plus en plus de tâches cognitives, cette compétence acquiert une importance considérable dans le secteur technologique.

Il s'agit là d'un défi de taille, mais les établissements d'enseignement doivent aider les élèves à penser de façon autonome et à se forger une identité qui soit consciente du pluralisme qui caractérise la vie contemporaine. Que ce soit sur son lieu de travail, au sein de son foyer ou en collectivité, chacun devra avoir une grande compréhension de la manière dont les autres vivent, au sein de cultures et de traditions différentes, et dont les autres pensent, comme des scientifiques, des mathématiciens, des sociologues et des artistes. Autre point et non le moindre, la capacité à déchiffrer et comprendre la diversité, et à reconnaître les grandes valeurs libérales de nos sociétés, telles que la tolérance et l'empathie, peut également représenter l'une des réponses les plus puissantes à l'extrémisme. En somme, il est nécessaire à présent que les établissements d'enseignement rendent les élèves capables de penser par eux-mêmes et d'agir avec les autres et pour les autres.

Tous ces éléments nous ont encouragé à intégrer la notion de compétence globale dans l'enquête PISA, en évaluant un ensemble de moyens permettant aux personnes de voir le monde à travers différents regards et d'apprécier des idées, des points de vue et des valeurs différents. L'enquête PISA conçoit cette compétence globale comme un objectif multidimensionnel se déployant tout au long de la vie. Les individus qui ont cette compétence sont en mesure d'analyser des enjeux locaux, mondiaux et interculturels, de comprendre et reconnaître différents points de vue et visions du monde, d'interagir de manière satisfaisante et respectueuse avec les autres, et de mener des actions responsables en faveur de la durabilité et du bien-être collectif (voir le chapitre 4).

Mesurer la compétence globale constitue un formidable défi scientifique, dans la mesure où ce concept lié à l'intégration sociale et civique fait appel à un très grand nombre de composantes cognitives, sociales et émotionnelles. Le plus frappant, à ce propos, est la difficulté à obtenir

---

12. Pour plus d'informations sur son profil, voir <<https://www.triciawang.com/>>.



un soutien politique de la part des pays/économies participant à l'enquête PISA. Pour l'instant, seule une minorité d'entre eux a accepté de mettre en œuvre ce volet de l'évaluation menée par l'enquête PISA.

---

## L'importance des valeurs

---

Le plus grand défi de l'éducation moderne est de parvenir à intégrer les valeurs dans l'éducation. Les valeurs ont toujours occupé une place centrale dans l'éducation, mais il est temps que, d'aspirations tacites, elles deviennent des objectifs et des pratiques éducatifs explicites sous des formes qui aident les communautés à opérer le changement consistant à passer des valeurs liées à l'instant – c'est-à-dire « je fais tout ce que les circonstances du moment me permettent de faire » – à des valeurs durables générant confiance, liens sociaux et espoir. Comme l'indique Thomas Friedman, éditorialiste au *New York Times*, « les opinions, les traditions et la sagesse populaire qui semblaient aussi solides qu'un iceberg, et tout aussi immuables, peuvent désormais disparaître brusquement en un jour, quand cela aurait pris autrefois une génération ». Et comme il le note plus loin, « si la société ne donne pas des fondations solides aux gens, nombreux sont ceux qui tenteront d'élever des murs, même si c'est voué à l'échec » (Friedman, 2016).

En 2011, j'ai parcouru les zones du nord-est du Japon dévastées quelques mois auparavant par le tsunami : j'ai vu comment des villes solidement établies peuvent disparaître du jour au lendemain, et comment les personnes et les établissements d'enseignement peuvent soudainement se trouver confrontés à un ensemble de difficultés complètement inédites. Mais j'ai aussi constaté à quel point de solides fondations sociétales et des communautés résilientes peuvent relever de tels défis.

Je m'étais rendu au Japon à plus de 50 reprises auparavant, mais cette visite dans la préfecture d'Iwate m'a profondément marqué. Au cours des heures passées à rouler le long des côtes, à travers des étendues infinies où des villages entiers avaient été emportés par le tsunami du 11 mars 2011, je n'ai vu que les fondations des maisons détruites : il ne restait rien d'autre. Dans certains endroits, les ruines se succédaient, marquées de cercles ou de croix rouges, signes que les habitants n'avaient pas seulement perdu leur toit, mais également des êtres chers.

Des logements provisoires avaient été bâtis et les infrastructures publiques avaient été réparées à une vitesse impressionnante, mais c'était un défi bien plus important que de réinstaurer une vie civile. Les chefs d'établissements des écoles élémentaires de Funakoshi et d'Ohtsuchi, qui avaient pris la direction de l'école temporaire de Rikuchu-Sanriku, m'ont révélé tout le dynamisme et toute la créativité dont les éducateurs du Japon peuvent faire preuve, quand ils décident de les laisser s'exprimer. Juste avant notre rencontre, j'avais visité ce qu'il restait de l'ancienne école élémentaire de Funakoshi, un établissement semblable à tant d'autres sur la planète, avec ses longs couloirs sombres, ses salles de classe et sa salle des enseignants à l'étage.

L'école provisoire de Rikuchu-Sanriku était différente. Le gymnase accueillait trois classes au sein d'un espace d'apprentissage ouvert, et la salle des enseignants était face à la « classe ». Ensemble, les élèves et les enseignants avaient trouvé des solutions créatives pour pallier ces conditions difficiles, tout en favorisant le respect mutuel et le sens des responsabilités.

Comme me l'a expliqué le chef d'établissement, quand l'une des classes suivait une leçon de musique, les autres élèves sortaient pour pratiquer des activités sportives. Les enseignants n'avaient pas pu conserver grand-chose de la bibliothèque de l'ancienne école, mais, au sein de la communauté, des groupes s'étaient cotisés pour offrir des livres et d'autres équipements nécessaires; et il semblait qu'absolument tout pouvait être construit à partir de carton. D'une certaine façon, le tsunami avait transformé une école du passé en environnement d'apprentissage pour l'avenir.

Les témoignages les plus touchants furent ceux des enseignants. Même en temps normal, le Japon est un pays où les frontières entre la vie publique et la vie privée des enseignants semblent inexistantes. Ces derniers sont très engagés non seulement dans l'épanouissement intellectuel de leurs élèves, mais aussi s'agissant de leur vie sociale et affective au sein de l'établissement tout autant que dans leur cadre familial. La crise avait amplifié le phénomène: les enseignants prenaient sur eux une quantité incroyable de responsabilités supplémentaires, tout en bénéficiant de bien peu de soutien matériel et psychologique.

De nombreux enseignants avaient risqué leur vie pour sauver leurs élèves. Un enseignant de lycée racontait qu'il avait essayé de retenir un enfant emporté par les flots déchaînés, mais il s'en était fallu de quelques centimètres pour qu'il puisse l'attraper par la main. Un autre enseignant

avait sauvé tous les enfants de l'établissement après le tremblement de terre initial, puis les avaient amenés sur les hauteurs avoisinantes. Les parents d'une des élèves les avaient rejoints et avaient demandé à la ramener chez eux. Ce n'était peut-être pas la bonne chose à faire, selon l'enseignant, mais il ne s'y était pas opposé. L'enfant et sa famille sont morts sur le chemin qui redescend vers la ville au moment où le tsunami a frappé.

Plus de 12 000 membres du Syndicat des enseignants japonais (JTU) se sont portés volontaires dans la zone ravagée par le tsunami, ce qui m'a profondément impressionné. Parmi toutes les personnes que j'ai pu rencontrer, il en est bien peu qui manifestent un engagement aussi profond pour l'avenir des enfants du Japon que la vice-présidente de la JTU et ses collègues de la préfecture d'Iwate.

Le fait est que si nous voulons garder une longueur d'avance sur les progrès technologiques, il nous faut recenser et perfectionner les qualités qui sont le propre de notre humanité, et qui, plutôt que d'entrer en concurrence avec elles, viennent compléter les capacités que nous avons créées dans nos ordinateurs.

Vouloir restreindre l'éducation à l'enseignement de connaissances académiques, c'est s'exposer au risque qu'elle finisse par niveler les gens par le bas, les mettant ainsi en concurrence avec les ordinateurs. Il convient plutôt de se concentrer sur les caractéristiques humaines fondamentales qui permettront à l'éducation de garder une longueur d'avance sur les progrès technologiques et sociaux. Pourquoi les technologies numériques peuvent-elles remplacer les employés de bureau d'aujourd'hui beaucoup plus facilement que les chasseurs-cueilleurs d'hier? La réponse est qu'en taylorisant l'organisation du travail et en spécialisant les compétences qui nous sont propres, nous avons perdu un grand nombre des capacités humaines qui peuvent ne pas avoir de valeur instrumentale directe dans le cadre du travail.

Au mois d'octobre 2016, j'ai rencontré Josh Yates, de l'Institut d'études avancées de la culture (*Institute for Advanced Studies in Culture*), dans l'État américain de Virginie<sup>13</sup>. Celui-ci a mis au point un cadre fascinant qui rassemble les facultés-clés nécessaires à l'apprentissage et au progrès humain. Il évoque le vrai (la sphère de la connaissance et de l'apprentissage); le beau (la sphère de la créativité, de l'esthétique et de la conception de formes); le bon (la sphère de l'éthique); le juste et bien ordonné (la sphère de la vie politique et civique); et le durable (la sphère de la santé naturelle et de la santé physique).

13. Pour un aperçu, voir <<http://iasculture.org/>>.

De tous les pays que j'ai visités, Singapour est le premier à avoir accordé explicitement une place centrale aux valeurs dans son cadre d'enseignement. L'accent est mis sur les notions de respect, de responsabilité, de résilience, d'intégrité, d'attention portée aux autres et de bonne entente au sein des établissements d'enseignement. Ces valeurs ont pour but de façonner les traits de personnalité des élèves, telles que la conscience de soi et la sensibilité sociale, la gestion des relations avec autrui, la capacité à gérer ses propres émotions et comportements, et la prise de décision responsable. En fait, ce cadre fait référence aux traits de personnalité comme autant de mises en pratique des valeurs<sup>14</sup>.

Le cadre d'enseignement de Singapour est conçu dans son ensemble pour encourager l'éclosion de personnes sûres d'elles, d'apprenants autonomes, de citoyens concernés et de contributeurs actifs. Les établissements d'enseignement font usage de ce cadre pour concevoir des activités, intégrées ou non aux programmes d'enseignement, qui aideront les élèves à acquérir les compétences requises. En outre, il est attendu de chaque élève qu'il prenne part à des programmes de mise en pratique des valeurs (*Values-in-Action*) qui contribuent à l'affirmation d'un sentiment de responsabilité sociale. Néanmoins, même à Singapour, une bonne partie de ces efforts sont encore au stade d'une aspiration qui, en mettant les choses au mieux, ne se traduit que partiellement dans la manière dont les élèves apprennent et dont les enseignants les instruisent.

De solides arguments militent en faveur de la création et de la mise en place d'un nouveau programme pour le XXI<sup>e</sup> siècle ; pourtant, il semble qu'une alliance tout aussi solide se dresse sur la voie du changement. Les parents inquiets à la perspective que leur enfant échoue aux examens peuvent ne pas se fier à une approche visant à en faire plus avec moins. Les enseignants et leurs syndicats peuvent être préoccupés à l'idée que, si on leur demande d'enseigner des notions plus subjectives, telles que les compétences sociales et émotionnelles, ils ne seront plus évalués uniquement pour ce qu'ils enseignent mais également pour ce qu'ils sont. Les administrateurs des établissements d'enseignement et les décideurs peuvent avoir le sentiment qu'ils ne seront plus en mesure de gérer les établissements d'enseignement et les systèmes d'éducation lorsqu'on ne mesurera plus la réussite à l'aune de connaissances faciles à quantifier, mais d'après certaines qualités humaines qui ne se révéleront peut-être intégralement que bien après que leurs

---

14. Pour un aperçu, voir <<https://www.moe.gov.sg/education/secondary/values-in-action>>.

élèves auront reçu leur diplôme. Trouver des réponses convaincantes à ces préoccupations exigera d'adopter une approche courageuse dans la conception de programmes et d'évaluations modernes. Autrement dit, concevoir pour la prochaine génération des programmes pédagogiques qui aillent au-delà de l'expérience antérieure exigera de faire preuve d'un leadership extraordinaire. Cela impliquera d'expliquer et de défendre des programmes d'études et des évaluations qui font de la profondeur de la compréhension une priorité, et qui encouragent un vaste engagement en faveur de l'apprentissage dans l'ensemble de la population.

---

## Quand réussite éducative rime avec changement

---

De nombreux pays ont répondu aux nouvelles exigences quant à ce que les élèves devraient apprendre en ajoutant toujours plus de contenus à leurs programmes scolaires, qui sont souvent devenus plus chargés que jamais, sans rien gagner en profondeur. Les enseignants avancent péniblement dans un dédale de contenus disciplinaires qu'ils doivent se contenter de survoler. Ajouter de nouveaux contenus est un moyen facile de montrer que le système d'éducation s'adapte aux nouvelles exigences, mais il est très difficile de supprimer tout élément des programmes. Certains pays ont tenté d'élargir l'expérience d'apprentissage en introduisant de nouvelles matières, questions et thématiques dans les domaines traditionnels du programme, souvent dans le cadre d'une approche interdisciplinaire. D'autres ont réduit la quantité de matériel pédagogique afin de permettre aux enseignants d'approfondir les apprentissages (voir le chapitre 3).

S'agissant des programmes scolaires, il est nécessaire de trouver le juste équilibre entre le volet de la « négociation » et celui de la conception. En d'autres termes, il s'agit d'allier d'importants efforts de consultation et de compromis dans la sélection des contenus d'enseignement à une conception rigoureuse du produit final. Cette approche permettra de gagner la confiance du public et l'adhésion des professionnels de l'éducation.

Trouver ce juste équilibre n'est pas une tâche facile. Prenons cet exemple concret : À l'ère du tout-technologique, comme beaucoup se le demandent, les élèves d'aujourd'hui devraient-ils apprendre le codage ? Partout dans le monde, on trouve de multiples exemples passionnants d'établissements dispensant cet enseignement. Toutefois, le risque

est que nous nous retrouvions à nouveau à enseigner aux élèves les techniques d'aujourd'hui pour résoudre les problèmes d'aujourd'hui. Lorsque ces élèves auront terminé leurs études, ces techniques seront peut-être déjà obsolètes. Cet exemple soulève une question plus vaste : Comment renforcer une compréhension approfondie et la maîtrise des concepts fondamentaux de la révolution numérique sans nous laisser distraire par les outils numériques actuels ?

Il est important que nous réfléchissions de façon plus systématique à ce que nous attendons de la conception des programmes scolaires, au lieu de continuer à toujours allonger la liste des contenus enseignés. Les programmes du XXI<sup>e</sup> siècle doivent se caractériser par leur rigueur (fonder les enseignements sur un niveau élevé d'exigence cognitive), leur précision (viser la compréhension conceptuelle en privilégiant la profondeur des apprentissages plutôt que leur quantité) et leur cohérence (agencer les enseignements en s'appuyant sur la compréhension scientifique de la progression des apprentissages et du développement des élèves). Les programmes doivent rester fidèles aux disciplines, tout en encourageant l'apprentissage interdisciplinaire et en renforçant la capacité des élèves à appréhender les problèmes sous différents angles.

Les programmes doivent trouver le juste équilibre entre la connaissance des contenus disciplinaires et celle de la nature et des principes qui sous-tendent ces disciplines. Afin d'aider les élèves à relever les défis inconnus auxquels ils seront confrontés demain, les programmes doivent aussi mettre l'accent sur les domaines présentant la valeur de transfert la plus élevée ; en d'autres termes, ils doivent donner la priorité aux connaissances, compétences et attitudes qu'il est possible d'apprendre dans un contexte et de mettre en pratique dans un autre. Pour remporter l'adhésion des enseignants à cet égard, les programmes doivent expliciter concrètement les tenants et les aboutissants de cette valeur de transfert. Ils doivent concilier les dimensions cognitives, sociales et affectives de l'apprentissage, et aider les enseignants à responsabiliser les élèves prenant part au processus d'apprentissage. Ils doivent inscrire l'apprentissage dans des contextes pertinents et réalistes, et aider les enseignants à adopter des approches pédagogiques par thème, problème ou projet, axées sur la cocréation avec leurs collègues et leurs élèves.

Mais comment former des apprenants motivés et investis, prêts à relever les défis imprévisibles que leur réserve l'avenir, sans compter ceux auxquels ils sont déjà confrontés aujourd'hui ? Les systèmes d'éducation traditionnels envoient les enseignants en classe en leur

donnant des instructions sur les enseignements qu'ils doivent dispenser. Les systèmes les plus performants font en revanche apparaître un modèle d'une tout autre nature : les enseignants y reçoivent les outils et le soutien nécessaires pour définir leur propre cheminement vers l'objectif visé. Les attentes en matière d'apprentissage sont clairement fixées, mais on attend des enseignants qu'ils fassent usage de leur autonomie professionnelle pour déterminer la meilleure façon de les remplir.

Comme je l'ai déjà souligné à maintes reprises, les pays doivent se montrer curieux de ce qui se passe ailleurs. Par exemple, on ne peut plus faire abstraction de pays comme la Chine. Au moment d'écrire ces lignes, la Chine, les États-Unis et l'Europe disposent d'un vivier de talents (population très instruite) de taille à peu près équivalente. Mais au cours des dix prochaines années, la Chine va largement passer en tête. En 2017, huit millions de diplômés sortaient des universités chinoises – soit dix fois plus qu'il y a juste dix ans, et deux fois plus qu'aux États-Unis. Dans les dix années à venir, la population de jeunes très instruits de Chine pourrait bien dépasser le nombre total de jeunes – très instruits ou non – d'Amérique du Nord et d'Europe combinées.

Explorons à présent les répercussions de toutes ces tendances pour les apprenants, les professionnels de l'éducation et les décideurs de ce secteur.

---

## Un nouveau type d'apprenant

---

La prochaine génération de jeunes citoyens ne cherchera pas d'emplois, elle les créera et collaborera pour faire progresser l'humanité dans un monde de plus en plus complexe. Pour y parvenir, elle devra faire preuve de curiosité, d'imagination, d'empathie, d'esprit d'entreprise et de résilience – la capacité d'échouer de façon constructive et de tirer les leçons de ses erreurs. Dans un monde qui exige une adaptation et une progression constantes de la part des apprenants, le corollaire le plus évident est la nécessité de renforcer les capacités d'apprentissage tout au long de la vie et la motivation à cet égard. Par le passé, nous apprenions à faire ce qu'on attendait de nous au travail ; aujourd'hui, ce qu'on attend de nous, c'est précisément d'apprendre, ce qui exigera des modes post-industriels d'accompagnement, de tutorat, d'enseignement et d'évaluation susceptibles de renforcer l'envie et la capacité d'apprendre.

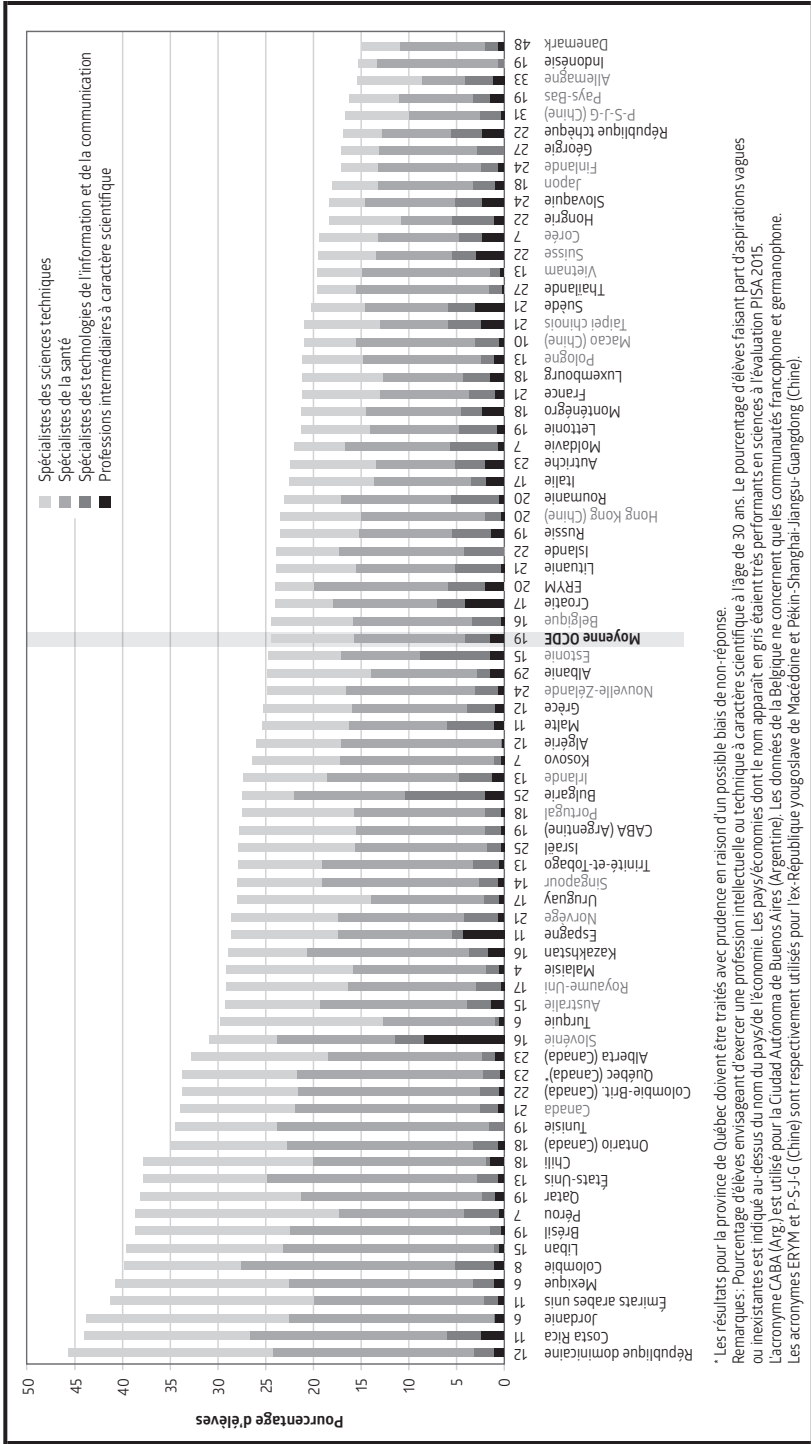
Ce concept n'a rien de nouveau. Je me souviens d'un discours poignant sur l'apprentissage tout au long de la vie qu'avait prononcé Olli-Pekka Heinonen, alors ministre de l'Éducation de la Finlande, à l'occasion d'une réunion des ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE en 1996. Si ce concept était alors encore largement théorique et ne s'aventurerait guère au-delà des questions d'apprentissage des adultes et de formation continue, il doit désormais s'inscrire au cœur des politiques d'éducation, et ce, dès les premières années de la vie.

Dès le début de leur scolarité, les apprenants doivent être capables d'apprécier la valeur de l'apprentissage bien au-delà du cadre scolaire et de la fin des études; ils doivent prendre la responsabilité de leur apprentissage et y investir leur énergie. Apprendre tout au long de la vie, ce n'est pas uniquement apprendre constamment de nouvelles choses, mais aussi – et c'est généralement bien plus difficile – désapprendre et réapprendre au gré de l'évolution des contextes et des paradigmes. Lorsque j'étais jeune, je pouvais manger tout ce que je voulais sans prendre un gramme. Cela n'a pas été facile de dire adieu à mes vieilles habitudes quand je me suis rendu compte que mon métabolisme avait changé.

L'apprentissage tout au long de la vie se fonde aussi sur l'efficacité des stratégies et des aspirations en matière d'apprentissage. L'enquête PISA révèle des résultats intéressants sur les relations – ou l'absence de relation – entre les connaissances scolaires, les stratégies d'apprentissage des élèves et leurs aspirations professionnelles. La **figure 6.2** indique le pourcentage d'élèves de 15 ans qui envisagent d'exercer une profession scientifique à l'âge de 30 ans. Comme le montrent les données, dans tout un ensemble de pays et d'économies – Allemagne, Belgique, les quatre provinces et municipalités chinoises ayant participé à l'enquête PISA, Corée du Sud, Estonie, Finlande, Japon, Macao (Chine), Pays-Bas, Pologne, Suisse et Vietnam –, les élèves ont obtenu de très bons résultats à l'évaluation PISA de sciences, mais expriment un intérêt modéré pour l'exercice d'une profession en rapport avec les sciences. De fait, rares sont les pays où l'on observe une concordance entre les connaissances des élèves en sciences, leur adhésion aux méthodes scientifiques et leurs aspirations à une carrière scientifique: citons le Canada et Singapour et, parmi les pays où les élèves ont obtenu des résultats un peu plus faibles en sciences, l'Australie, l'Irlande, le Portugal, le Royaume-Uni et la Slovénie. Bien sûr, ces données montrent aussi le revers de la médaille. Les élèves d'Espagne, des États-Unis et d'Israël sont par exemple ouverts aux méthodes d'investigation scientifique et aspirent à une carrière dans le domaine des sciences, mais n'ont pas les connaissances et compétences scientifiques suffisantes pour réaliser leur rêve.



**FIGURE 6.2**  
**La plupart des jeunes de 15 ans n'envisagent pas d'exercer une profession scientifique**



\* Les résultats pour la province de Québec doivent être traités avec prudence en raison d'un possible biais de non-réponse.  
 Remarques : Pourcentage d'élèves envisageant d'exercer une profession intellectuelle ou technique à caractère scientifique à l'âge de 30 ans. Le pourcentage d'élèves faisant part d'aspirations vagues ou inexistantes est indiqué au-dessus du nom du pays/de l'économie. Les pays/économies dont le nom apparaît en gris étaient très performants en sciences à l'évaluation PISA 2015.  
 L'acronyme CABA (Arg.) est utilisé pour la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine). Les données de la Belgique ne concernent que les communautés francophone et germanophone.  
 Les acronymes ERYM et P-S-J-G (Chine) sont respectivement utilisés pour l'ex-République yougoslave de Macédoine et Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine).

À elle seule, la réussite scolaire semble donc ne pas suffire. Par ailleurs, l'enquête PISA offre un aperçu intéressant du lien entre savoir et aspirations. Lorsque l'apprentissage des sciences ne procure pas de plaisir aux élèves, l'obtention de meilleurs résultats dans ce domaine d'évaluation ne se traduit que par une hausse marginale de la probabilité qu'ils envisagent d'exercer une profession scientifique (**figure 6.3**). À l'inverse, lorsqu'ils en tirent du plaisir, l'obtention de meilleurs résultats d'apprentissage est étroitement liée à leurs aspirations à exercer une profession scientifique. Là encore, ce constat souligne l'importance qu'il y a à adopter des approches plus multidimensionnelles de l'apprentissage et de la conception pédagogique, et de le faire de façon explicite au lieu de se contenter d'espérer que l'accent mis sur l'amélioration de la performance suscitera l'apparition des autres résultats escomptés.

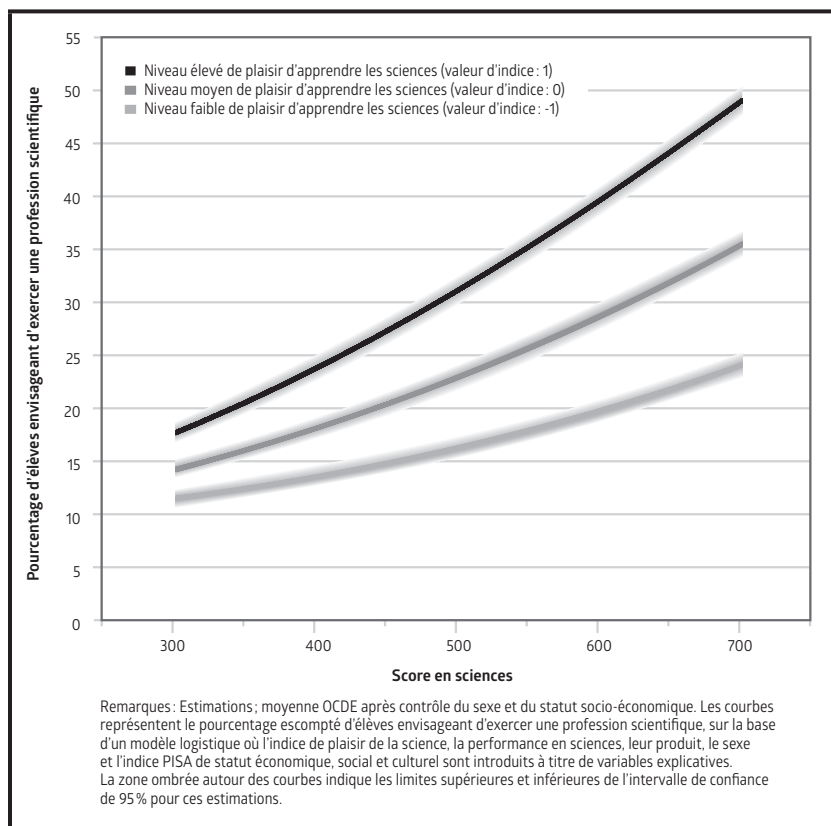
On pourrait être tenté de conclure que l'apprentissage tout au long de la vie consiste en un transfert de ressources entre l'apprentissage durant l'enfance et l'apprentissage à l'âge adulte. Cependant, les données de l'OCDE montrent qu'il existe un lien remarquablement étroit entre apprentissage tout au long de la vie et résultats d'apprentissage à l'école (voir OCDE, 2017a). Les possibilités d'apprentissage ultérieures tendent en effet à accentuer les disparités antérieures de résultats d'apprentissage. Les personnes qui n'ont pas bien réussi à l'école sont peu susceptibles de rechercher plus tard des possibilités d'apprentissage, et les employeurs sont peu enclins à investir dans des apprenants dont le niveau de compétences de base est plus faible. En résumé, sous sa forme actuelle, l'apprentissage tout au long de la vie n'atténue pas les disparités éducatives initiales; il aurait même plutôt tendance à les accentuer. Ce constat rappelle à la fois l'importance qu'il y a à doter chacun de bases solides et la nécessité d'améliorer l'offre de possibilités d'apprentissage efficaces, à même de répondre à la diversité des intérêts des adultes plus tard dans leur vie.

Les gouvernements et la société n'en ont pas moins une marge d'action importante pour faciliter l'adaptation des apprenants. La mesure la plus simple consiste à dire aux jeunes la vérité sur la pertinence de leurs apprentissages pour la société et le marché du travail, et à inciter les établissements d'enseignement à y prêter également une plus grande attention. En aidant les élèves à choisir un domaine d'études en accord avec leurs passions, dans lequel ils excellent et qui leur permet d'apporter une contribution à la société, les systèmes d'éducation les mettent

sur la voie du succès. Toutefois, nombre d'universités continuent au contraire à privilégier des domaines d'études dont l'enseignement peut se faire facilement et à peu de frais.

FIGURE 6.3

**Lorsque les élèves ont plaisir à apprendre les sciences, le lien est plus étroit entre meilleure performance et aspirations à exercer une profession scientifique**



Source: OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.3.13b.

Il est plus difficile, mais au moins tout aussi important, de passer de systèmes de certification fondés sur les diplômes à des systèmes davantage axés sur la reconnaissance des savoirs et des compétences. Cela implique de s'écarter d'une vision purement factuelle du parcours scolaire pour mettre en lumière ce que chacun est réellement capable de faire, indépendamment de la façon ou du lieu où il a acquis ses

connaissances, ses compétences et ses traits de personnalité. J'en suis l'exemple parfait. Il y a des années de cela, j'ai décroché un diplôme de physique, et, aujourd'hui encore, c'est la formation indiquée sur mon CV. Mais si l'on m'envoyait travailler dans un laboratoire, j'échouerais lamentablement dans mes attributions, non seulement en raison des progrès rapides de la physique depuis l'obtention de mon diplôme, mais aussi parce que j'ai perdu certaines de mes compétences faute de les avoir mobilisées depuis tant d'années. J'ai en revanche acquis de nombreuses autres compétences entre-temps, qui n'ont quant à elles jamais été certifiées de façon officielle.

.....

## **Les enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle**

---

### **Des attentes toujours plus fortes envers les enseignants**

Les attentes envers les enseignants sont fortes et ne cessent de croître chaque jour (voir le chapitre 3). Nous attendons d'eux une compréhension à la fois fine et exhaustive des contenus qu'ils enseignent, des élèves à qui ils s'adressent et de leur façon d'apprendre, car le savoir et l'intérêt qui les animent peuvent réellement changer la donne dans l'apprentissage d'un élève. Cependant, les attentes que nous nourrissons à leur égard sont bien supérieures à celles définies dans leur description de poste. Nous attendons d'eux qu'ils soient passionnés, à l'écoute et attentionnés, qu'ils accordent une place centrale à l'apprentissage et encouragent les élèves à s'engager et à être responsables, qu'ils interagissent en toute efficacité avec des élèves aux besoins, milieux et langues variés, tout en promouvant la tolérance et la cohésion sociale, qu'ils évaluent et commentent systématiquement les acquis des élèves, et qu'ils veillent à ce que chaque élève se sente valorisé et bien intégré, dans une démarche d'apprentissage collaborative. Nous attendons des enseignants eux-mêmes qu'ils collaborent et travaillent en équipes, ainsi qu'avec les parents et d'autres établissements, afin de définir des objectifs communs et de planifier et suivre les progrès accomplis sur la voie de leur réalisation. Qui plus est, les élèves seront peu enclins à poursuivre eux-mêmes leur apprentissage tout au long de la vie s'ils ne perçoivent pas chez leurs enseignants cette démarche active d'apprentissage permanent, cette volonté d'élargir leurs horizons et de remettre en question les idées reçues de leur temps.

Les enseignants des apprenants « connectés » d'aujourd'hui doivent en outre relever les défis nés de la révolution numérique – de la surinformation au plagiat, en passant par la protection des enfants contre les risques d'Internet (tels que la fraude, les atteintes à la vie privée ou encore l'intimidation en ligne) et la définition d'un menu médias adapté pour leurs élèves. On attend d'eux qu'ils contribuent à apprendre à nos enfants à devenir des consommateurs réfléchis de services Internet et de médias numériques, en les aidant à faire des choix éclairés et à éviter les comportements nocifs.

Et ce n'est pas tout. La plupart des gens qui ont réussi dans la vie ont au moins eu un enseignant qui les a réellement marqués, en leur servant de modèle, en montrant un réel intérêt pour leur bien-être et leur avenir, ou en leur apportant son soutien émotionnel quand le besoin s'en est fait sentir. Ces dimensions de l'enseignement sont certes difficiles à comparer et à quantifier, mais l'instauration d'une organisation du travail et d'une culture de soutien favorisant ces qualités contribuerait grandement à garantir la réussite de chaque élève.

## **La technologie numérique au service de l'enseignement**

Si chacun a un point de vue différent sur le rôle que les technologies numériques peuvent et doivent jouer à l'école, nul ne peut ignorer la transformation radicale qu'elles ont opérée sur le monde qui nous entoure. Partout, elles permettent aux entreprises d'accéder à de nouveaux modèles commerciaux et de nouveaux marchés, tout en révolutionnant leurs processus de production. Elles peuvent nous faire vivre plus longtemps et en meilleure santé, nous aider à déléguer les tâches fastidieuses ou dangereuses, et nous permettre de nous échapper dans des mondes virtuels. Ceux qui n'ont pas accès au monde numérique ne peuvent plus participer pleinement à notre vie sociale, économique et culturelle.

Les technologies doivent donc jouer un rôle central si nous souhaitons offrir à nos enseignants des environnements d'apprentissage propices aux méthodes pédagogiques du XXI<sup>e</sup> siècle et, surtout, doter nos élèves des compétences de cette nouvelle ère dont ils ont besoin pour réussir.

Je ne m'inquiète pas outre mesure lorsque j'entends certains dire que les technologies numériques finiront par supplanter les enseignants. Le relationnel a toujours été au cœur de l'enseignement, qui semble être l'une des activités sociales les plus pérennes. Nous aurons donc toujours davantage besoin de professionnels capables de former et de soutenir les apprenants tout au long de leur vie.

La valeur distinctive de l'enseignement ne peut que se renforcer à l'heure où la révolution numérique rend possible la dissociation entre contenus éducatifs, certification et enseignement, le triptyque caractéristique de l'institution éducative traditionnelle. À l'ère du numérique, l'ensemble des contenus éducatifs et des connaissances sur lesquels nous pensons aujourd'hui avoir l'exclusivité deviendront des ressources accessibles à tous. La certification reste aujourd'hui une source de pouvoir considérable pour les institutions éducatives, mais projetez-vous dans quelques années seulement. Qu'advient-il de la certification lorsque les employeurs pourront valider directement les connaissances et compétences spécifiques grâce à la micro-certification? Pensez à la capacité toujours plus grande qu'ils auront à déceler, par-delà la liste des diplômes ornant le CV de leurs futurs collaborateurs, les connaissances et compétences que ceux-ci peuvent réellement leur apporter. Au final, la qualité de l'enseignement semble bel et bien l'atout le plus précieux de l'institution éducative contemporaine.

Cependant, comme dans bien d'autres professions, les technologies numériques sont appelées à prendre en charge nombre des tâches aujourd'hui effectuées par les enseignants. Même si l'enseignement ne sera jamais numérisé ou externalisé, les tâches pédagogiques et administratives de routine, qui soustraient un temps précieux à l'enseignement proprement dit, sont déjà passées aux mains de la technologie.

Dans le secteur de la santé, on commence par faire un diagnostic des résultats, par prendre la tension artérielle et la température du patient, avant de décider du traitement le plus adéquat. Dans celui de l'éducation, nous avons au contraire tendance à administrer à tout le monde le même traitement, à dispenser le même enseignement à tous les enfants, et lorsque nous prenons conscience, des années plus tard, que les résultats ne sont pas satisfaisants, nous l'imputons au manque de motivation ou de capacités du patient. Nous ne pouvons tout simplement plus nous contenter d'agir ainsi. Les technologies numériques nous permettent aujourd'hui de révolutionner ce que chacun peut apprendre, comment il peut l'apprendre, où il peut l'apprendre et quand il peut l'apprendre, et d'étoffer et d'étendre la portée de l'excellence des enseignants et de leurs enseignements.

Nous devons mettre à profit la technologie pour que le rôle de l'enseignant ne consiste plus à simplement transmettre des savoirs, mais à être un cocréateur de connaissances, un accompagnateur, un tuteur et un évaluateur. Aujourd'hui déjà, les systèmes numériques intelligents peuvent non seulement nous enseigner les sciences, mais aussi

analyser simultanément notre façon d'étudier et d'apprendre, le type de tâches et de raisonnements qui suscitent notre intérêt, et le genre de problèmes que nous trouvons ennuyeux ou difficiles. Ces systèmes peuvent ensuite adapter leur enseignement pour épouser notre style personnel d'apprentissage avec bien plus de finesse et de précision que ne saurait le faire tout environnement classique d'apprentissage en classe. De même, les laboratoires virtuels nous offrent la possibilité de concevoir et de réaliser nos propres expériences, et d'en tirer ainsi directement les enseignements pratiques au lieu de n'en avoir qu'un aperçu purement théorique.

La technologie peut permettre aux enseignants et aux élèves d'accéder à des contenus spécialisés allant très au-delà des manuels scolaires, sous de multiples formats et selon des modalités abolissant toute contrainte de temps et de lieu. Elle peut être mise au service de nouvelles façons d'enseigner qui font de l'apprenant le véritable acteur de son apprentissage. Par exemple, la technologie peut favoriser l'apprentissage par l'expérience en étant utilisée en soutien des méthodes d'enseignement par projet et par investigation, en facilitant les activités pratiques et l'apprentissage collaboratif, et en permettant la réalisation d'évaluations formatives en temps réel. Autres exemples intéressants d'utilisation de la technologie, elle peut aussi être mise au service de l'apprentissage à l'aide de didacticiels interactifs non linéaires fondés sur une conception pédagogique de pointe, de logiciels sophistiqués d'expérimentation et de simulation, des réseaux sociaux et de jeux éducatifs. Il s'agit précisément là des outils d'apprentissage nécessaires au développement des connaissances et compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. Enfin et surtout, un seul enseignant peut désormais instruire et inspirer des millions d'apprenants, et diffuser leurs idées à travers le monde entier.

La technologie n'est pas uniquement au service de chaque apprenant et de chaque éducateur, elle permet la création d'un écosystème dédié à l'apprentissage et fondé sur le principe de la collaboration ; c'est peut-être là sa caractéristique la plus distinctive. La technologie permet la formation de communautés d'apprenants, ce qui rend l'apprentissage plus social et ludique, et atteste du rôle de l'apprentissage collaboratif dans le renforcement de la motivation, de la persévérance et du développement de stratégies d'apprentissage efficaces. De la même manière, grâce à la formation de communautés d'enseignants, elle permet à ceux-ci de partager et d'enrichir les ressources et pratiques pédagogiques, mais aussi de collaborer en faveur du développement professionnel et de l'institutionnalisation des pratiques. Elle peut en

outre aider les leaders du système d'éducation et les gouvernements à déterminer et partager les meilleures pratiques en matière de conception des programmes scolaires, de politiques et de pédagogie. Imaginez une plateforme participative géante où enseignants, chercheurs en éducation et experts politiques pourraient collaborer à la production des contenus et pratiques pédagogiques les plus pertinents pour la réalisation des objectifs éducatifs, et où les élèves du monde entier auraient accès aux expériences éducatives les plus enrichissantes et innovantes.

Ce tableau prometteur est toutefois bien éloigné de la réalité en classe. En 2015, nous avons publié un rapport PISA sur les compétences numériques des élèves et les environnements d'apprentissage conçus pour les développer (voir OCDE, 2015d). D'après ses résultats, l'adoption de la technologie en classe était loin d'être généralisée. À l'époque de notre enquête PISA 2012, seuls 37% environ des établissements d'enseignement d'Europe disposaient d'équipements haut de gamme et d'une connexion Internet à haut débit, les proportions allant de 5% en Pologne à près de 100% en Norvège. Mais lorsqu'on les interrogeait, 80% à 90% des chefs d'établissement déclaraient disposer des équipements adéquats en matière d'ordinateurs et de connexion Internet – même ceux des nombreux pays où l'insuffisance de ce type d'équipements était manifeste. La technologie n'aurait-elle donc pas tant d'importance? Ou les chefs d'établissement n'ont-ils pas conscience du potentiel des technologies numériques pour la transformation de l'apprentissage?

Point plus important encore, même lorsque ce type de technologies est utilisé en classe, leur incidence sur les résultats des élèves semble au mieux mitigée. L'enquête PISA a mesuré la culture numérique des élèves, ainsi que la fréquence et l'intensité de leur utilisation de l'informatique à l'école. Ceux qui en font une utilisation modérée dans le cadre scolaire obtiennent en général des résultats d'apprentissage légèrement supérieurs à ceux qui en font une utilisation peu fréquente. Cependant, les élèves qui en font une utilisation très fréquente obtiennent de bien moins bons scores dans la plupart des résultats d'apprentissage, et ce, même après contrôle de leur milieu socio-économique et de leurs caractéristiques démographiques (**figure 6.4**). Ce constat vaut pour la culture numérique comme pour les compétences en mathématiques et en sciences.

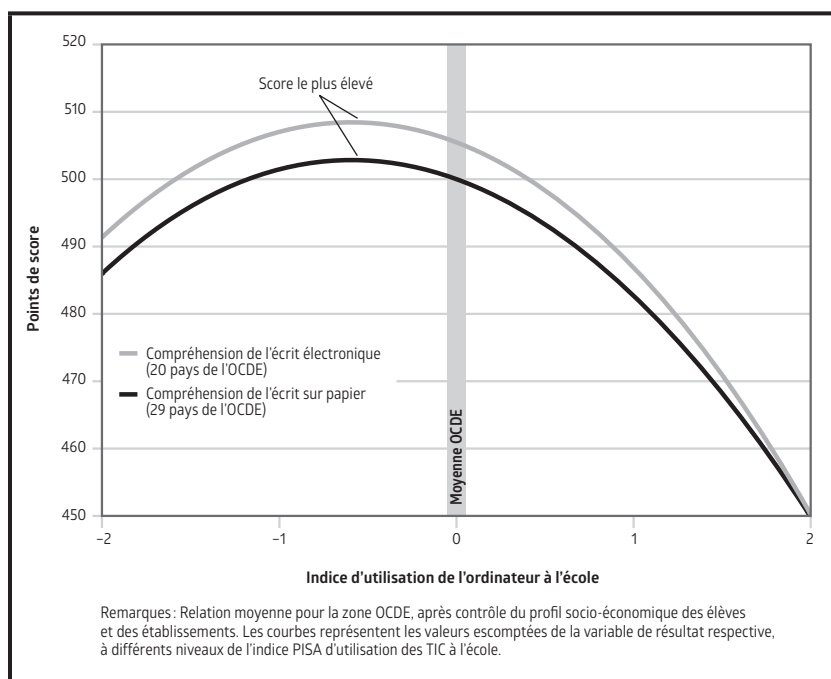
Les résultats de l'enquête PISA n'indiquent en outre aucune amélioration notable des résultats des élèves dans les pays ayant investi massivement dans les technologies numériques dans le cadre éducatif. Le résultat le plus décevant peut-être est que la technologie



ne se révèle pas d'un grand secours pour combler les écarts de connaissances et de compétences entre les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés. Autrement dit, en veillant à ce que chaque enfant atteigne au moins le niveau seuil de compétence en compréhension de l'écrit et en mathématiques, il semble qu'on contribuerait plus à l'égalisation des chances à l'ère du numérique qu'en élargissant ou en subventionnant l'accès aux équipements de haute technologie à l'école, comme on le fait à l'heure actuelle.

FIGURE 6.4

**Les élèves qui utilisent le plus l'informatique à l'école obtiennent les résultats les plus faibles en compréhension de l'écrit électronique et sur papier**



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau X.2.

Comment interpréter tous ces constats ? Tout d'abord, il est possible que l'acquisition d'une compréhension conceptuelle approfondie et le développement de compétences de raisonnement d'ordre supérieur passent par des interactions intensives entre les élèves et leurs enseignants, interactions personnelles dont la technologie peut parfois distraire. Autre interprétation possible : nous ne maîtrisons pas encore assez bien le type de pédagogies permettant d'exploiter pleinement

le potentiel des technologies, et si nous nous contentons de recourir aux technologies du XXI<sup>e</sup> siècle en suivant des pratiques pédagogiques du XX<sup>e</sup> siècle au sein d'une organisation scolaire datant du XIX<sup>e</sup> siècle, nous ne ferons que diluer l'efficacité de l'enseignement. Si les élèves utilisent Google pour copier-coller des réponses toutes faites à leurs devoirs, c'est à l'évidence une façon d'apprendre bien moins efficace que le recours aux méthodes pédagogiques traditionnelles.

En résumé, alors que les technologies numériques peuvent amplifier les effets d'un enseignement de qualité, elles compensent néanmoins rarement un enseignement lacunaire. Si nous poursuivons l'introduction anarchique de la technologie à l'école, nous ne serons pas en mesure d'en exploiter pleinement le potentiel. Les pays doivent disposer d'un plan d'action précis et renforcer les capacités de leurs enseignants à le mettre en œuvre ; enfin, les responsables politiques doivent quant à eux mieux mobiliser les soutiens envers ce type d'approches. L'avenir appartient à des enseignants capables d'exploiter le potentiel de ces technologies et d'aider leurs élèves à saisir la valeur de l'apprentissage au-delà de la simple acquisition de contenus, à des enseignants qui sauront concevoir des environnements créatifs d'apprentissage par problème et qui cultiveront l'évaluation critique et la métacognition.

## Créer une culture du partage

L'interaction entre technologie et éducation peut aussi s'envisager sous un autre angle. Les mégadonnées (*Big data*) pourraient contribuer à la refonte de l'éducation comme elles l'ont déjà fait pour tant d'autres secteurs. Imaginez la puissance d'un système d'éducation à même, grâce à ces nouveaux espaces numériques, de partager toute son expertise et ses expériences collectives.

Mais, à elle seule, la mise à disposition des données éducatives dans le domaine public ne change pas la façon dont les élèves apprennent, dont les enseignants enseignent et dont l'école fonctionne. C'est là l'enseignement décourageant qu'on retire de nombreux systèmes de responsabilisation de type administratif. On peut avoir toutes les données imaginables, sans pour autant en faire quoi que ce soit pour faire évoluer les pratiques éducatives.

Faire passer le numérique de l'état de gaz d'échappement à celui de carburant, et utiliser les données comme catalyseur pour transformer les pratiques éducatives, implique de sortir du mode « en lecture seule » de nos systèmes d'éducation, dans lequel les informations nous sont présentées comme immuables. Il nous faut concilier transparence

et collaboration. Trop souvent, l'institution éducative est aux mains d'experts qui, du haut de leur tour d'ivoire administrative, définissent les contenus, les règles et les réglementations qui influenceront sur le quotidien de centaines de milliers d'élèves et d'enseignants. Rares sont ceux qui parviennent à comprendre les modalités de ces prises de décisions.

Si l'on pouvait mettre les données sur lesquelles ces décisions se fondent à la disposition de tous, et permettre aux enseignants sur le terrain d'expérimenter et de devenir eux-mêmes créateurs, les mégadonnées pourraient faire progresser la confiance à pas de géant. Je suis toujours frappé par le pouvoir de la « consommation collaborative », par ces marchés en ligne qui permettent à chacun de faire des échanges de voitures – et même d'appartements – avec de parfaits inconnus. Ce type de consommation fait de chacun d'entre nous un micro-entrepreneur et repose sur la confiance qui peut s'établir entre des inconnus. Dans le monde des affaires, des inconnus dignes de confiance sont connectés sur toutes sortes de marchés. Le bon fonctionnement de ce type de système s'explique par les puissants mécanismes d'évaluation de la fiabilité qui les sous-tendent et aident chacun à se faire une idée de ses interlocuteurs et à instaurer un climat de confiance. Lorsque nous souhaitons effectuer un achat auprès d'un inconnu, nous avons la possibilité de voir les notes que les autres acheteurs lui ont attribuées, et une fois notre achat réalisé, nous pouvons attribuer à notre tour une note à notre vendeur, tout comme lui a la possibilité de noter notre fiabilité en tant qu'acheteur.

Il est tout à fait intéressant d'observer l'utilisation que Shanghai, premier système d'éducation du classement PISA 2012, fait de la technologie. En classe, les enseignants recourent à la technologie avec parcimonie, mais ils en font un usage très important lorsqu'il s'agit de renforcer ou de partager leurs pratiques professionnelles. Lors de ma visite à Shanghai en 2013, j'ai rencontré des enseignants qui se servaient d'une plateforme numérique pour partager leurs plans de cours. Rien de très inhabituel à cela, me direz-vous; toutefois, cette plateforme se distinguait de celles utilisées ailleurs par son système de note des utilisateurs. Plus les autres enseignants téléchargeaient, critiquaient ou amélioraient les cours, meilleure était la note de l'enseignant qui les avait partagés. En fin d'année scolaire, le chef d'établissement ne se contentait pas de s'entretenir avec l'enseignant de la qualité de son enseignement, il évoquait aussi avec lui ses contributions à l'amélioration de la profession et du système éducatif dans son ensemble.

L'approche de Shanghai concernant la production participative de pratiques éducatives n'est pas seulement un formidable exemple des moyens dont nous disposons pour déceler et partager les meilleures pratiques parmi les enseignants, c'est aussi une solution bien plus efficace que la rémunération aux résultats pour encourager le développement professionnel. Il se peut même que cela soit également plus équitable : les évaluations se fondent sur les avis de l'ensemble de la profession, et non sur celui d'un seul supérieur hiérarchique dont la pratique réelle de l'enseignement peut remonter à des années.

Ce faisant, Shanghai a créé une gigantesque communauté en ligne d'enseignants et libéré leur potentiel créatif, simplement en en appelant au désir de chacun d'apporter une contribution, de collaborer et de voir ses contributions reconnues. Voilà comment, grâce à la technologie, on peut étendre la portée d'un enseignement de qualité : en reconnaissant que la création de la valeur se fait de moins en moins de façon verticale (schéma directif), mais de plus en plus de façon horizontale, à travers ceux avec qui nous nous connectons et travaillons.

Lorsqu'on les interroge sur la qualité de l'expérience scolaire de leur enfant, les parents sont nombreux à juger le système d'éducation déficient, alors qu'ils jugent que la qualité de l'école de leur enfant est bonne, indépendamment des résultats. Nous faisons confiance à l'école de nos enfants, car nous la connaissons, exactement de la même manière que nous faisons confiance à leurs enseignants parce que nous les connaissons. L'inconnu nous inspire plus de défiance. Cependant, l'ère du numérique nous permet de créer un capital social bien plus enrichissant et précieux. Les systèmes de notes d'utilisateurs, comme celui utilisé à Shanghai, nous permettent de donner un visage et une identité à ces inconnus, et parce que tant d'autres en font de même, nous apprenons à qui nous pouvons accorder notre confiance.

À l'évidence, le diable est encore une fois dans les détails. Le succès d'une collaboration dépend en grande partie des relations, ce qui peut ne pas se traduire automatiquement par un nombre adéquat de badges numériques ou d'étoiles certifiant notre qualité en tant que collaborateur. Il existe par ailleurs un risque de commercialisation des plateformes numériques de partage, qui limiterait le libre partage des expériences.

## **S'approprier sa profession**

Le secret d'un enseignement réussi n'a rien à voir avec la technologie : il réside dans le sentiment d'appropriation. Les systèmes d'éducation performants du XXI<sup>e</sup> siècle feront tout ce qui est en leur pouvoir

pour renforcer le sentiment d'appropriation des pratiques professionnelles chez leurs enseignants. Il m'est souvent arrivé de rencontrer des gens persuadés qu'on ne peut pas donner davantage d'autonomie aux enseignants et aux leaders de l'éducation, car ils n'auraient pas les capacités et l'expertise suffisantes pour la mettre à profit. Peut-être y a-t-il là une part de vérité. Toutefois, si l'on se contente de perpétuer un modèle pédagogique normatif, on ne pourra pas compter sur des enseignants créatifs: lorsqu'on a juste été formé à réchauffer des plats, on a peu de chances de devenir un grand chef cuisinier.

En revanche, quand les enseignants ont le sentiment de s'appropriier leur classe, et les élèves de s'approprier leur apprentissage, un enseignement fructueux devient réellement possible. La solution consiste donc à renforcer tout à la fois la confiance, la transparence, l'autonomie professionnelle et la culture collaborative de la profession.

Quand les enseignants s'approprient leur métier, il devient difficile d'exiger plus d'eux qu'ils ne le font déjà eux-mêmes. En 2011, j'ai observé la façon dont le ministre néerlandais de l'Éducation de l'époque travaillait à la définition de normes professionnelles sous la houlette des enseignants. Au départ, le gouvernement s'était inquiété de ce qu'en laissant la main à la profession, on risquait de sacrifier la rigueur nécessaire et d'obtenir une série de normes professionnelles fondées sur le plus petit dénominateur commun. Mais c'est tout l'inverse qui s'est produit. Le Secrétaire d'État au ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences de l'époque, Sander Dekker, m'a par la suite confié qu'aucun gouvernement aux Pays-Bas n'aurait jamais pu imposer à la profession enseignante des normes aussi exigeantes que celles qu'elle avait elle-même adoptées. Ce constat vaut pour d'autres professions. Prenez l'exemple des obstacles à l'entrée dans les professions médicales ou juridiques: il semble que le professionnalisme et la fierté d'un corps de métier soient parfois de bien meilleurs régulateurs que les gouvernements eux-mêmes.

Cette expérience m'a appris beaucoup de choses. Tout d'abord, l'investissement des enseignants dans la définition de leurs normes professionnelles est une excellente façon de renforcer les connaissances professionnelles. En effet, pour être sûr de la pertinence des normes d'enseignement et de leur appropriation par la profession, il est essentiel de donner aux enseignants un rôle de premier plan dans leur définition. De même, comme je l'ai analysé au chapitre 5, il est primordial que les enseignants participent à la conception des méthodes destinées à leur évaluation afin de garantir l'efficacité du système d'évaluation

(voir également OCDE, 2013c). En invitant les enseignants à prendre part à ces processus, on reconnaît d'une certaine manière leur professionnalisme, l'importance de leurs compétences et de leur expérience, ainsi que l'étendue de leurs responsabilités. En outre, les enseignants seront plus disposés à être évalués s'ils sont consultés au cours du processus. Les concepteurs des systèmes d'évaluation doivent donc travailler de concert avec les organisations professionnelles d'enseignants et des enseignants individuels qui se sont démarqués par leurs bons résultats. Au final, les enseignants, tout comme les autres professionnels, ont un réel intérêt à préserver les normes et la réputation de leur profession.

Mais, s'il faut que les enseignants s'approprient leur profession, c'est principalement à cause de la vitesse à laquelle les systèmes d'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle évoluent. Même lorsqu'on s'empresse d'appliquer en classe les programmes définis par le gouvernement, cela prend habituellement dix ans, en raison de l'extrême lenteur avec laquelle les objectifs et les méthodes sont transmis à travers les différentes strates du système et intégrés dans les programmes de formation des enseignants. À l'heure où les contenus et les modalités d'apprentissage des élèves évoluent si rapidement, cette lenteur du processus de mise en œuvre creuse l'écart entre ce que les élèves doivent apprendre et le contenu et les modalités de l'enseignement qu'ils reçoivent.

La seule façon de raccourcir ce délai est de professionnaliser l'enseignement, en veillant à ce que les enseignants aient non seulement une compréhension approfondie du programme scolaire en tant que produit, mais aussi du processus de sa conception et des pédagogies qui transmettront le mieux les idées qui le sous-tendent.

L'école se trouve confrontée à un défi de taille : doter les élèves des compétences qui leur seront utiles demain. Les contenus disciplinaires seront de moins en moins au cœur d'un bon enseignement, ils en constitueront de plus en plus le « contexte ». Nombre des programmes scolaires actuels sont conçus pour préparer les apprenants à un monde statique qui n'existe plus. Ce type de programmes pouvait s'enseigner selon une approche industrielle au sein de bureaucraties hiérarchiques ; il n'exige pas des enseignants qu'ils aient une connaissance professionnelle pointue de la conception pédagogique. Mais nous ne pouvons plus nous contenter de cela. Les programmes scolaires doivent désormais tenir compte de la rapidité des flux de création des connaissances.

Paradoxalement, l'organisation du travail industrielle fortement standardisée de l'enseignement a souvent isolé les enseignants dans leur classe. Le niveau zéro d'autonomie des établissements rimait avec le niveau maximum d'isolement des enseignants derrière les portes closes de leur classe.

À mesure que l'approche normative recule, les praticiens doivent voir leur position se renforcer en classe. Si les gouvernements peuvent définir les orientations et les objectifs des programmes scolaires, la profession enseignante doit prendre en charge le dispositif pédagogique, et les gouvernements doivent trouver les moyens de faciliter et de soutenir la professionnalisation du métier. Toutefois, le renforcement de l'autonomie professionnelle implique aussi la remise en question des pratiques idiosyncrasiques. Il s'agit de s'éloigner d'un modèle où chaque enseignant cultive sa propre approche, au profit d'une utilisation commune de pratiques reconnues par la profession pour leur efficacité; de faire de l'enseignement un art, certes, mais aussi une science. L'exemple de la plateforme collaborative de Shanghai évoqué plus haut en est une parfaite illustration.

La liberté ne doit pas nous servir de prétexte pour remettre en question les conventions par pur principe. Si vous étiez pilote de ligne et annonciez à vos passagers qu'on vous a appris à atterrir face au vent, mais que, cette fois-ci, vous aimeriez tenter un atterrissage vent arrière, il y a fort à parier qu'ils commenceraient sérieusement à s'inquiéter. Bien sûr, il n'est pas évident pour les chefs d'établissement de trouver le juste équilibre entre, d'une part, le fait que les enseignants peuvent considérer qu'atterrir vent arrière est une idée judicieuse et, d'autre part, la promotion de leur autonomie et de leur appropriation de la profession. En raison de l'absence de normes de pratique claires dans tant de domaines de l'enseignement, les enseignants peuvent en déduire que l'autonomie devrait être totale dans tous les domaines, même dans ceux où les pratiques sont déjà bien établies. Lorsqu'il n'y a pas de consensus sur certaines pratiques professionnelles, les enseignants peuvent donc se sentir lésés si les décideurs leur enjoignent une direction plutôt qu'une autre.

Déterminer les approches pédagogiques les plus efficaces en fonction du contexte exige du temps, des investissements dans la recherche et des efforts de collaboration, de façon à diffuser les bonnes idées et à les mettre en pratique dans la profession. Pour y parvenir, un changement radical devra s'opérer dans l'organisation du travail

des enseignants et des chefs d'établissement : il faudra passer d'une approche industrielle à une approche véritablement professionnelle, et abandonner les formes administratives et bureaucratiques de contrôle au profit de normes professionnelles. Le renforcement de l'autonomie professionnelle des enseignants leur donnera alors plus de latitude pour stimuler la créativité et l'esprit critique de leurs élèves – des compétences essentielles à la réussite au XXI<sup>e</sup> siècle et bien plus difficiles à encourager dans des environnements d'apprentissage très normatifs. Il incombera aux politiques d'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle de soutenir ce changement radical.

.....

## **Encourager l'innovation à l'école et ailleurs**

---

Lorsqu'un secteur d'activité voit sa productivité stagner, il se tourne vers l'innovation ; l'éducation ne déroge pas à ce principe. Les comparaisons montrent que le niveau d'innovation dans le domaine de l'éducation est assez similaire à celui d'autres secteurs (voir OCDE, 2014a). Toutefois, le problème tient moins au volume d'innovations qu'à leur pertinence et leur qualité, ainsi qu'au temps nécessaire pour passer des idées à leur concrétisation. Il y a certes des innovations, mais trop peu ciblent le cœur même de l'apprentissage ; et lorsqu'elles le font, leur diffusion est trop lente.

Les structures hiérarchiques conçues pour valoriser la conformité aux règles et aux réglementations peuvent renforcer la difficulté à innover. Pour encourager l'innovation dans l'éducation, l'une des approches stratégiques consiste à accroître l'autonomie des institutions éducatives, leur diversité et la concurrence qui existe entre elles. Les preuves des bénéfices de cette approche restent toutefois lacunaires.

Pour concilier flexibilité et innovation, d'une part, et équité, d'autre part, les systèmes d'éducation doivent comporter des mécanismes de régulation qui empêchent le facteur choix de mener à plus d'inégalités et de ségrégation, et offrir aux parents toute la latitude possible pour choisir l'établissement où sera scolarisé leur enfant. Pour ce faire, les gouvernements et les établissements doivent s'efforcer de renforcer leurs liens avec les communautés locales et les parents, et aider ces derniers à faire des choix éclairés. Comme je l'ai expliqué au chapitre 4, plus un système d'éducation fait preuve de flexibilité, plus le rôle des politiques publiques doit s'affirmer. Alors que le renforcement de l'autonomie



des établissements, la décentralisation et l'évolution vers un système d'éducation plus axé sur la demande participent au transfert du processus décisionnel en première ligne, les politiques publiques doivent maintenir une vision stratégique et des lignes directrices claires pour l'éducation, instaurer des mécanismes efficaces pour la mobilisation et le partage des connaissances, et faire des retours pertinents aux réseaux scolaires locaux ainsi qu'aux établissements. En d'autres termes, ce n'est qu'au prix d'efforts concertés entre les autorités centrales et locales responsables de l'éducation que le choix scolaire pourra profiter à l'ensemble des élèves.

Si l'innovation est un défi dans le domaine de la gouvernance, c'en est également un dans le domaine de la pédagogie. L'histoire de l'éducation regorge de nouvelles méthodes – télévision, vidéo, tableau interactif ou ordinateur –, toujours introduites dans l'espoir d'améliorer radicalement l'enseignement et l'efficacité de l'éducation, mais qui n'ont finalement procuré, au mieux, qu'un changement graduel obtenu au prix d'une hausse des coûts et de la complexité. Je me suis maintes fois demandé pourquoi l'éducation n'était pas parvenue à suivre le rythme d'innovation des autres secteurs. Je n'ai trouvé aucune réponse satisfaisante, hormis peut-être le fait que cela viendrait perturber le modèle économique actuel des gouvernements, du monde universitaire et des éditeurs scolaires.

Il se peut aussi que le secteur de l'éducation soit trop faible et fragmenté pour relever ce défi particulier. Gardons à l'esprit que, dans les pays de l'OCDE, les budgets publics alloués à la recherche en santé sont 17 fois supérieurs à ceux qui vont à la recherche en éducation (OCDE, à paraître). Voilà qui en dit long sur le rôle que nous souhaitons accorder au savoir dans l'évolution des pratiques.

Mais, plus problématique encore, même lorsqu'il existe de bonnes recherches et de bonnes connaissances en éducation, les professionnels du terrain ne sont tout simplement pas convaincus que la science et la recherche peuvent résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Les enseignants sont encore trop nombreux à penser qu'un bon enseignement relève d'un art individuel, nourri d'inspiration et de talent, et non d'un bagage de compétences qu'on pourrait acquérir au cours d'une carrière. Il serait toutefois injuste de ne pointer du doigt que les enseignants. La source de ce problème est souvent politique, en raison du manque d'incitations et de ressources pour codifier les connaissances et les savoir-faire professionnels. Dans beaucoup de pays, le temps de travail dont les enseignants disposent pour d'autres tâches que l'enseignement

est bien trop limité pour qu'ils puissent s'engager dans un processus de création du savoir. L'éducation n'ayant pas su, comme d'autres professions, définir un corpus de pratiques, ni même un langage scientifique commun, les pratiques restent mal formulées, invisibles, isolées et difficiles à transférer. Il faut faire de l'investissement dans l'amélioration des connaissances – et leur diffusion à grande échelle – une priorité; les bénéfiques qui en découleront seront, à coup sûr, immenses.

Par ailleurs, il est important de créer des conditions d'innovation plus équitables dans les établissements. Les gouvernements peuvent aider à renforcer l'autonomie professionnelle et une culture de la collaboration propice à l'affinement et au partage des bonnes idées. Ils peuvent aussi contribuer au financement, et offrir des incitations permettant d'accroître la visibilité et la demande des innovations qui fonctionnent. Mais, à eux seuls, les gouvernements ne peuvent pas résoudre toute l'équation. La Silicon Valley est un succès, parce que les gouvernements y ont créé les conditions propices à l'innovation, non parce qu'ils y créent eux-mêmes ces innovations. Dans la même logique, les gouvernements ne peuvent pas innover en classe; ils ne peuvent qu'apporter leur aide en favorisant l'ouverture des systèmes afin de créer un climat propice à l'innovation partout où les idées novatrices peuvent fleurir. Cela implique d'encourager l'innovation au sein du système et de l'ouvrir aux idées créatives venues d'ailleurs. Davantage d'efforts doivent être faits dans ce sens.

Les responsables politiques considèrent souvent les industries éducatives comme de simples prestataires de biens et de services auprès des établissements d'enseignement. Ils tendent à sous-estimer les modifications que l'innovation en éducation apporte à l'environnement même dans lequel évoluent ces établissements. En particulier, les innovations technologiques ouvrent l'école sur le monde extérieur, à la fois virtuel et social. Elles introduisent aussi de nouveaux acteurs dans le système, notamment les industries éducatives et les idées, points de vue et rêves qu'elles nourrissent pour un avenir meilleur en matière d'éducation.

Il est difficile pour les systèmes d'éducation d'envisager l'industrie comme un partenaire privilégié. Les craintes d'une possible « marchandisation » de l'éducation ou du remplacement des enseignants par les ordinateurs mettent souvent à mal ce qui pourrait pourtant se révéler un partenariat fructueux. Parallèlement, nous devrions nous montrer plus exigeants envers l'industrie éducative. La plupart de nos enfants n'utiliseraient pas de leur plein gré le type de logiciels que les entreprises parviennent encore à vendre aux établissements. L'innovation dans

l'industrie éducative est-elle aussi dynamique qu'elle le devrait ou le pourrait? Pouvons-nous abolir le cartel constitué de grands fournisseurs de ressources éducatives qui déploient une armée d'agents commerciaux pour vendre leurs services sur un marché fragmenté? Pouvons-nous en finir avec la lenteur des cycles de vente, où les acheteurs se trouvent confrontés à une succession interminable d'interlocuteurs tous « responsables »?

Est-il possible de créer une culture commerciale pour la gestion de l'innovation dans les systèmes d'éducation? Pour l'heure, il semble bien plus simple pour les administrateurs d'acheter de nouveaux outils et systèmes, et d'utiliser le personnel en place: cela ne leur coûte « rien ». Le temps des enseignants étant considéré comme un coût irrécupérable, on ne voit aucun intérêt à l'économiser. Il serait utile d'explorer la façon dont l'industrie peut aider le secteur de l'éducation à combler l'écart de productivité en recourant à de nouveaux outils et à de nouvelles pratiques, organisations et technologies.

Je trouve étonnant que l'entrepreneuriat ait encore une place si limitée dans le secteur de l'éducation. Il existe certes de grandes organisations qui produisent des manuels scolaires, du matériel pédagogique et des cours en ligne, ainsi que d'innombrables écoles et universités privées. Mais elles sont extrêmement fragmentées. En juin 2013, j'ai rencontré l'entrepreneur indien Sunny Varkey<sup>15</sup>, dont l'ambition est de transformer le secteur de l'éducation en remplaçant l'opposition traditionnelle entre public et privé par un réel partenariat entre ces deux secteurs. La mission qu'il se donne se distingue des autres en ce qu'elle ne consiste pas à envisager l'éducation comme la composante d'un ensemble plus vaste, mais bien comme une priorité en soi.

Peut-être devrions-nous cesser de chercher l'« appli du siècle » ou le modèle commercial « de rupture » qui révolutionneront comme par magie les pratiques existantes. Peut-être devrions-nous plutôt apprendre à déceler, interpréter et cultiver la capacité à apprendre à travers l'ensemble de l'écosystème qui produit les résultats éducatifs. S'ils veulent tenir les promesses de l'ère du numérique, les pays auront besoin de stratégies bien plus convaincantes pour renforcer les capacités des enseignants à utiliser ces nouveaux outils, et les responsables politiques devront s'efforcer de mieux mobiliser les soutiens envers cette cause. Au vu des incertitudes inhérentes à tout changement, les professionnels de l'éducation choisiront souvent de maintenir le *statu quo*.

---

15. Voir <<https://www.varkeyfoundation.org/>>.

Pour mobiliser les soutiens en faveur d'une école plus innovante, les systèmes d'éducation doivent mieux communiquer sur la nécessité d'un changement. Il sera capital d'investir dans le renforcement de l'expertise et les compétences de gestion du changement, et pour les enseignants, de devenir des agents actifs de ce changement, non seulement dans la mise en œuvre des innovations technologiques, mais aussi dans leur conception (voir le chapitre 5).

Les systèmes d'éducation doivent mieux repérer les agents-clés du changement, les soutenir, et trouver des approches plus efficaces pour favoriser les innovations et les diffuser. Il s'agit là aussi de trouver de meilleures façons de déceler, valoriser et faire connaître les succès, de mettre tout en œuvre pour faciliter la prise de risque chez les innovateurs et d'encourager ainsi l'émergence de nouvelles idées. L'une des conclusions de notre première enquête auprès des enseignants (TALIS) était accablante : dans le monde industrialisé, ils étaient trois sur quatre à considérer leur lieu de travail comme un environnement foncièrement hostile à l'innovation<sup>16</sup>. Rien ne pourra évoluer tant que nous n'aurons pas changé cette perception.

---

## Cultiver l'efficacité du leadership du système

---

Tenter de changer la bureaucratie de l'éducation donne l'impression de déplacer des montagnes : il est souvent difficile de compter sur l'aide des uns et des autres, car les défenseurs du *statu quo* sont légion. En définitive, les systèmes d'éducation sont des structures sociales assez conservatrices. Nous soutenons tous les réformes éducatives, jusqu'au jour où elles concernent nos propres enfants. Il se peut que les parents évaluent l'éducation de leurs enfants à l'aune de leurs propres expériences éducatives, et que les enseignants enseignent comme on leur a enseigné quand ils étaient eux-mêmes élèves, et non comme on leur a appris à enseigner. Cependant, ce n'est pas le conservatisme des suiveurs, mais bien celui des leaders, qui fait véritablement obstacle à la réforme de l'éducation : des leaders qui exploitent le populisme pour maintenir le *statu quo* ; des leaders qui maintiennent coûte que coûte les programmes scolaires actuels au lieu d'adapter les pratiques pédagogiques à un monde en pleine mutation, car il est bien plus facile de rester

---

16. Données consultables dans OCDE, 2009.

dans la zone de confort de chacun ; des leaders qui investissent dans des mesures populaires, comme la réduction de la taille des classes, au lieu de prendre le temps de convaincre parents et enseignants des bénéfices de dépenses plus efficaces, notamment pour investir dans le renforcement du professionnalisme des enseignants.

L'efficacité du leadership joue un rôle central dans la quasi-totalité des dimensions de l'éducation, en particulier lorsque le niveau de cohérence et de capacités est limité. Si l'on trouve quantité de merveilleux enseignants, établissements et programmes éducatifs dans tous les systèmes d'éducation, c'est véritablement l'efficacité du leadership qui est la clé de voûte de leur succès. Comme le souligne Michael Fullan, une référence dans le domaine des réformes éducatives, ce ne sont pas les programmes qui portent la bonne mise en œuvre d'une réforme, mais la culture ; et la culture est la marque d'un leadership efficace. La culture, c'est l'apprentissage et l'innovation au niveau du système, mais aussi une collaboration ciblée, susceptible d'apporter des améliorations pérennes à grande échelle. Lorsqu'on souhaite provoquer des changements réels et durables, inutile de se demander combien d'enseignants soutiennent nos idées, mieux vaut se demander combien d'entre eux ont la capacité et la volonté de s'engager dans un processus de coopération efficace.

La crise de l'éducation, qui se manifeste par la stagnation des résultats d'éducation en dépit de la hausse des investissements, est en partie une crise de leadership. Trouver les réponses adéquates et prospectives aux évolutions intrinsèquement liées de la technologie, de la globalisation et de l'environnement est en définitive une question de leadership, un leadership dont l'efficacité est essentielle pour créer un environnement où institutions, professionnels de l'éducation, chercheurs et autres innovateurs puissent travailler de concert en tout professionnalisme. Un leader efficace doit aider chacun à reconnaître ce qui doit changer, mobiliser les soutiens et partager les responsabilités d'encadrement dans l'ensemble du système.

Comme l'explique Michael Fullan, les leaders désireux d'apporter des changements prospectifs à leurs systèmes d'éducation ne peuvent pas se contenter de donner des ordres et de tenter d'imposer une exigence de conformité. Ils doivent instaurer une compréhension commune et un sentiment collectif d'appropriation, plaider en faveur du changement et apporter le soutien nécessaire à sa concrétisation, et rester crédibles sans verser dans le populisme. Ils doivent cibler les ressources, renforcer l'expertise, repenser l'organisation du travail, et instaurer le climat politique propice à l'aide de mesures de responsabilisation conçues pour

encourager l'innovation et le développement, plutôt que la conformité. Enfin, ils doivent contrer les dynamiques de pré carré et de hiérarchie bureaucratique qui continuent de dominer l'institution éducative.

Les leaders du système doivent remettre en question des structures institutionnelles trop souvent axées sur les intérêts et les habitudes des éducateurs et des administrateurs – et non des apprenants. La plupart de nos systèmes d'éducation sont davantage conçus dans l'optique de séparer le bon grain de l'ivraie que dans le but d'élargir les horizons des apprenants et de répondre à la diversité de leurs besoins. Cette approche a pu porter ses fruits à l'ère industrielle, quand l'éducation consistait à repérer et former une petite minorité de leaders, et à doter tous les autres du bagage minimum de connaissances et de compétences. Mais dans nos sociétés modernes, où nous devons tirer parti des talents de chacun et garantir l'équité de l'accès à l'apprentissage, une telle approche fait obstacle au succès. Pour pouvoir répondre aux besoins de tous leurs élèves, plutôt que de trouver plus avantageux de se débarrasser des éléments en difficulté, les établissements doivent bénéficier des incitations et des soutiens nécessaires.

Pour favoriser l'esprit d'entreprise et la capacité d'adaptation des établissements d'enseignement, les leaders du système doivent parvenir à mobiliser les ressources humaines, sociales et financières nécessaires à l'innovation. Ils doivent se montrer capables d'établir des liens solides entre les secteurs et les pays, et de nouer des partenariats avec les responsables gouvernementaux, les entrepreneurs sociaux, les chefs d'entreprise, les chercheurs et la société civile.

Il sera essentiel pour les politiques d'éducation de dépasser la querelle stérile entre les partisans d'une plus grande décentralisation et ceux d'une plus grande centralisation du système d'éducation. Ce débat détourne de la véritable question qui consiste à déterminer quel échelon du système d'éducation est le plus apte à gérer les différentes dimensions de l'éducation, et du principe fondamental de subsidiarité, selon lequel chacun de ces échelons devrait constamment se demander comment soutenir au mieux les apprenants et les enseignants sur le terrain.

Cela implique aussi que les enseignants, les établissements et les autorités locales reconnaissent que certaines fonctions, en particulier celles qui ont trait à la définition des cadres pédagogiques, des plans de cours, des examens et des normes d'enseignement, exigent une masse critique d'expertise et tendent donc à être mieux soutenues lorsqu'il existe un certain degré de centralisation. L'épreuve de vérité est un système

pédagogique cohérent, accessible à l'ensemble des élèves, dans lequel des normes éducatives de classe mondiale viennent s'intégrer à des cadres pédagogiques bien pensés, qui orientent le travail des enseignants et des éditeurs de matériel pédagogique.

Les pays où le marché des manuels scolaires n'est pas réglementé, et où les établissements ou les conseils choisissent eux-mêmes les contenus enseignés en classe, considéreront que l'approche du Japon, où le ministère de l'Éducation joue un rôle prépondérant dans l'orientation de l'élaboration et de la révision des manuels, est trop centralisée. Mais demandez leur avis aux enseignants japonais : ils vous expliqueront que des années de consultation et d'investissement de la profession précèdent la conception et la publication de ces manuels. Ils évoqueront aussi l'importance de la formation continue qui renforce leurs capacités d'interprétation et de mise en œuvre des objectifs du programme scolaire. Il peut en résulter un sentiment d'appropriation au sein de la profession bien plus fort, ainsi qu'une autonomie sur le terrain bien plus grande, que dans une approche où les établissements et les conseils se contentent d'acheter un manuel, qui sera ensuite transmis aux enseignants avant d'atterrir en classe. En résumé, nous devons arrêter de considérer la centralisation et la décentralisation comme deux extrêmes antagonistes qu'on ne pourrait qu'opposer.

Les leaders du système doivent comprendre la façon dont les politiques et pratiques organisationnelles peuvent faciliter ou, au contraire, freiner les transformations. Ils doivent se montrer prêts à affronter le système lorsqu'il entrave le changement. Ils doivent savoir repérer les nouvelles tendances et déterminer la façon dont elles pourraient favoriser ou, au contraire, inhiber les innovations qu'ils souhaitent mettre en œuvre. Ils doivent faire preuve de diplomatie lorsqu'ils travaillent avec d'autres organisations et interlocuteurs. Ils doivent mobiliser leurs connaissances sur les motivations des différentes parties concernées afin de les convaincre d'apporter leur soutien à leurs projets de changement. Et, enfin, ils doivent mettre leur compréhension des mécanismes de pouvoir et d'influence au service de la formation des alliances et coalitions nécessaires à l'atteinte de leurs objectifs.

Ainsi, la réussite éducative de Singapour s'explique par : le leadership et l'adéquation entre les politiques et les pratiques ; l'établissement de normes ambitieuses ; le renforcement de l'expertise des enseignants et des chefs d'établissement pour la définition d'une vision

et d'une stratégie à l'échelle des établissements ; et, enfin, la culture d'amélioration permanente qui amène à toujours évaluer les pratiques éducatives à l'aune des meilleures du monde.

À l'échelle institutionnelle, la cohérence politique et la fidélité de la mise en œuvre sont toutes deux garanties par l'établissement d'une relation stratégique entre le ministère de l'Éducation, l'Institut national d'éducation, qui forme les enseignants, et les établissements d'enseignement. Et ce ne sont pas là seulement de belles paroles. Les divers rapports que j'ai reçus de responsables politiques, de chercheurs et d'enseignants de Singapour concordaient toujours, même lorsqu'ils se faisaient l'écho de points de vue différents. Le directeur de l'Institut national d'éducation s'entretient très régulièrement avec le ministre de l'Éducation. En avril 2014, j'ai eu l'occasion d'intervenir dans l'une des réunions où le ministre de l'Éducation de Singapour de l'époque, Heng Swee Keat, discutait des projets de réforme scolaire avec l'ensemble des chefs d'établissement secondaire du pays. Il ne lui serait jamais venu à l'esprit d'annoncer une réforme éducative dans les médias ; il avait pleinement conscience que rien ne pourrait se concrétiser si les chefs d'établissement ne s'appropriaient pas les objectifs et les méthodes des changements envisagés.

Cette expérience m'a appris à quel point il est important pour les leaders de l'éducation de faire preuve de transparence avec les enseignants et les chefs d'établissement sur les objectifs des réformes et les répercussions qu'elles auront pour eux. La réussite passe par l'adoption d'une approche inclusive du leadership, qui favorise la collaboration et permet aux professionnels du terrain de prendre des risques. Ce faisant, ils acquièrent la confiance nécessaire pour envisager les problèmes sous différents angles et proposer de nouvelles solutions. Il s'agit ainsi de privilégier le consensus sans renoncer aux réformes.

En tant que physicien, j'ai d'abord eu du mal à accepter que la conception des systèmes en éducation exige une approche différente. En physique, nous tendons à fonder notre compréhension du monde sur des modèles complexes, puis à examiner comment l'altération d'un élément de ces modèles en modifie les résultats. Toutefois, la fluidité des systèmes d'éducation est désormais telle que cette méthode ne suffit plus. Les systèmes d'éducation les plus performants seront ceux qui sauront s'adapter en permanence à l'évolution de la demande, en mobilisant, en partageant et en diffusant les connaissances, les idées et les expériences des élèves et des enseignants.



Nombre d'enseignants et d'établissements sont prêts à relever ce défi. Pour encourager leur évolution, les politiques doivent susciter et permettre l'innovation, repérer et partager les meilleures pratiques. Ce tournant politique devra s'ancrer dans un climat de confiance : confiance envers l'éducation, les institutions éducatives, l'école et les enseignants, les élèves et les communautés. Dans tous les services publics, la confiance est une dimension-clé de la bonne gouvernance. Une école accomplie sera toujours un lieu où les gens auront envie de travailler, auront la possibilité de réaliser au mieux leurs idées, et évolueront dans un climat de confiance – tant reçue que donnée.

Nous en savons trop peu sur la façon dont la confiance s'instaure dans l'éducation et se pérennise dans le temps, ou encore sur la manière de la rétablir lorsqu'elle vient à se briser. Mais la confiance ne se décrète pas et ne s'impose pas ; c'est la raison pour laquelle il est si difficile de l'intégrer dans les structures administratives traditionnelles. La confiance est toujours affaire de volonté ; pour la nourrir et l'inspirer, il faut des relations saines et une transparence constructive. C'est l'enseignement que nous pouvons tous tirer de l'exemple de la Finlande, où les sondages révèlent invariablement des niveaux élevés de confiance de l'opinion publique dans l'éducation.

---

## Repenser les dispositifs d'évaluation

---

La façon dont les élèves sont évalués a aussi une grande incidence sur l'avenir de l'éducation, car elle témoigne des priorités du programme scolaire et de l'enseignement. Les évaluations attireront toujours notre attention sur ce qui est important, comme il se doit. Les enseignants et les administrateurs scolaires, ainsi que les élèves, s'attacheront plus attentivement aux éléments évalués et adapteront le programme scolaire et l'enseignement en conséquence.

Selon certains, les évaluations seraient restrictives, car elles ne rendent compte que de certaines dimensions des résultats d'apprentissage. C'est à l'évidence le cas, mais ce constat vaut également pour toute forme de mesure, y compris l'observation. Interrogez les enquêteurs de police sur les divergences dans les témoignages qu'ils reçoivent, ou pensez aux *a priori* des enseignants liés au sexe et au milieu social de leurs élèves, et vous constaterez combien l'observation directe peut elle-même être restrictive et subjective.

La question est plutôt de savoir comment optimiser les dispositifs d'évaluation et veiller à ce qu'ils complètent d'autres perspectives sur l'apprentissage des élèves, afin d'aider les enseignants et les responsables politiques à suivre les progrès réalisés en matière d'éducation. Les dispositifs d'évaluation doivent être repensés au gré des réformes des programmes scolaires et des pratiques pédagogiques.

Le problème est que nombre des dispositifs d'évaluation ne concordent pas avec les programmes scolaires et les connaissances et compétences dont les jeunes ont besoin pour réussir. Aujourd'hui, avec un téléphone intelligent, il suffit de quelques secondes pour répondre en grande partie aux tests administrés à l'école. Si nous souhaitons que l'intelligence de nos enfants dépasse celle de leur téléphone, les évaluations ne doivent plus servir uniquement à vérifier qu'ils savent reproduire les contenus appris en classe; elles doivent, au contraire, déterminer s'ils sont capables d'extrapoler à partir de ce qu'ils savent et d'appliquer leurs connaissances de façon créative dans de nouveaux contextes. Les évaluations doivent en outre pouvoir rendre compte des compétences socio-affectives.

À l'heure d'écrire ces lignes, dans la plupart des évaluations, on ne permet pas aux élèves de se connecter à Internet, de peur qu'ils puissent y chercher les réponses à leurs questions. Le défi que posent les évaluations de demain est de savoir s'il faut encourager les élèves à aller en ligne pour y accéder aux connaissances les plus pointues sans que cela mette en péril la validité et la fiabilité de leurs résultats.

Dans le même ordre d'idées, l'un des actes les plus répréhensibles lors d'une évaluation consiste à communiquer avec un autre élève. Cependant, l'innovation se fondant désormais de plus en plus sur le partage des connaissances, les évaluations de demain ne devraient pas disqualifier les élèves parce qu'ils ont collaboré avec leurs pairs; elles devraient, au contraire, trouver des moyens de leur permettre de le faire en toute légitimité. L'évaluation PISA de la résolution collaborative de problèmes a clairement montré que les compétences en résolution individuelle de problèmes ne sont qu'une variable prédictive partielle de la capacité de travailler en équipe à la résolution de problèmes (voir plus haut).

Lors de la conception des évaluations, nous gagnons souvent en efficacité ce que nous perdons en validité, et en fiabilité ce que nous perdons en pertinence. Nous nous résignons à ces arbitrages, car ils améliorent en apparence l'objectivité des résultats et réduisent donc

le risque de les voir contestés. Certains ministres de l'Éducation ont perdu leur poste en raison de résultats d'examens litigieux ; rares sont ceux, en revanche, à avoir été remis en cause pour la faiblesse de la validité ou de la pertinence des résultats des évaluations.

Toutefois, la priorisation de la fiabilité et de l'efficacité a un prix. L'évaluation la plus fiable est celle qui pose à tous les élèves les mêmes questions dans un format laissant peu de place à l'ambiguïté – typiquement un format à choix multiples. À l'inverse, une évaluation pertinente mesure un large éventail de connaissances et compétences jugées essentielles à la réussite éducative. Pour mener à bien ce type d'évaluation, différents formats de réponse sont nécessaires, notamment des formats ouverts qui induisent des réponses plus complexes. Inévitablement, ce type de formats peut introduire des variations d'interprétation qui nécessitent des processus de correction plus sophistiqués. De même, si le nombre d'élèves à évaluer est important ou si nous souhaitons les évaluer fréquemment, la dimension d'efficacité revêt plus d'importance, ce qui, là encore, favorise des formats de réponse simples, faciles à noter.

Pour toutes ces raisons, l'une des premières décisions que nous avons prises pour PISA a été de limiter l'évaluation à un échantillon d'établissements et d'élèves, et de ne pas communiquer les résultats à chaque élève ou établissement, échelle à laquelle les enjeux deviennent plus importants. Cela nous a permis de privilégier la validité et la pertinence de nos évaluations. Grâce à la taille relativement limitée de nos échantillons, nous pouvons utiliser des formats de réponse plus complexes et coûteux.

Au-delà de ces considérations, les évaluations doivent être équitables, solides sur le plan technique et adaptées au but recherché. Elles doivent en outre garantir l'adéquation des mesures à différents niveaux de détail afin de pouvoir répondre aux besoins décisionnels aux divers échelons du système d'éducation. Les évaluations internationales telles que l'enquête PISA doivent par ailleurs relever un défi supplémentaire : garantir la validité de leurs résultats par-delà les disparités culturelles, nationales et linguistiques des pays où elles sont administrées, ainsi que la comparabilité des échantillons d'établissements et d'élèves des pays participants. PISA a investi un temps et des efforts considérables pour veiller au respect de ces normes<sup>17</sup>.

---

17. <<http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>>.

Nous devons également nous efforcer de combler le fossé entre évaluation sommative et évaluation formative. L'évaluation sommative consiste en général à évaluer les élèves à la fin d'une unité d'enseignement ; l'évaluation formative constitue quant à elle une approche plus diagnostique à laquelle on recourt en cours d'apprentissage dans le but d'indiquer les points à améliorer à ce moment-là.

Nous devons trouver des façons plus créatives de concilier des éléments de ces deux approches de l'évaluation, puisqu'il est désormais possible de créer des systèmes d'évaluation multidimensionnels cohérents, allant des élèves, aux classes, aux établissements, à l'échelon régional, national et même international. De bonnes évaluations doivent donner un aperçu du raisonnement et de la compréhension des élèves, tout en mettant au jour les stratégies qu'ils mobilisent pour résoudre un problème. Les évaluations numériques telles que PISA nous permettent aujourd'hui d'y parvenir, dans la mesure où elles ne se limitent pas à mesurer le degré de validité des réponses des élèves, mais révèlent aussi leurs cheminements pour parvenir à la solution.

Les évaluations doivent en outre s'accompagner de commentaires constructifs, au niveau de détail adéquat, afin d'étayer les stratégies d'amélioration. Les enseignants doivent être capables de comprendre ce que les évaluations révèlent du raisonnement de leurs élèves. Les administrateurs scolaires, les responsables politiques et les enseignants doivent pouvoir utiliser ces données d'évaluation afin de déterminer les meilleurs moyens d'améliorer les possibilités d'apprentissage des élèves. Les enseignants ne considéreront alors plus les évaluations comme une composante distincte de l'enseignement, qui lui soustrait un temps précieux, mais plutôt comme un outil au service de l'apprentissage.

## **Quelles évolutions pour l'enquête PISA ?**

Toutes ces considérations valent bien sûr également pour l'enquête PISA. Si ses résultats n'ont pas de répercussions immédiates pour chaque élève, chaque enseignant ou chaque établissement, l'enquête PISA n'en est pas moins considérée comme un indicateur important de la réussite des systèmes d'éducation. À ce titre, elle doit ouvrir la voie aux réformes éducatives, et non les entraver en raison d'une limitation excessive de l'éventail de ses mesures. Les vifs débats entre les pays participants, tant sur le plan politique que technique, concernant les possibilités d'évolution de l'enquête PISA et leur éventuelle nécessité, n'ont donc rien de surprenant.

Selon certains, si une évaluation entend mesurer les progrès et les évolutions en matière d'éducation, il n'est pas envisageable de modifier ses instruments de mesure. Ils considèrent l'évaluation comme un point de référence fixe. L'approche adoptée pour l'enquête PISA est différente : si nous ne faisons pas constamment évoluer ses instruments de mesure, nous finirons par évaluer les élèves selon des critères qui étaient jugés importants par le passé, et non à l'aune de ce qui sera nécessaire à leur réussite de demain.

L'administration des évaluations PISA sur ordinateur permet désormais la mesure d'un éventail plus large de connaissances et de compétences. L'évaluation PISA de la résolution créative de problèmes menée en 2012, l'évaluation PISA de la résolution collaborative de problèmes menée en 2015, et l'évaluation PISA de la compétence globale menée en 2018 en sont de bons exemples. L'évaluation des compétences socio-affectives sera en revanche plus complexe. De nouvelles recherches montrent toutefois que nombre des composantes de ces domaines peuvent se prêter à une évaluation significative (voir OCDE, 2015c).

L'enquête PISA s'efforce aussi de rendre ses résultats plus ouverts et plus locaux. À cette fin, elle s'est lancée dans le développement d'instruments en code source ouvert que les établissements peuvent utiliser pour administrer leurs propres tests PISA. Ce nouveau type de test à l'intention des établissements<sup>18</sup> leur permet de se comparer à d'autres établissements du monde entier, dans toutes leurs similitudes ou différences.

Les établissements commencent déjà à utiliser ces données. En septembre 2014, j'ai inauguré le premier rassemblement annuel d'établissements qui avaient administré ce test aux États-Unis. Il était encourageant de constater le fort intérêt que ces établissements portaient non seulement aux comparaisons avec les établissements de leur voisinage, mais aussi avec les établissements les plus performants du monde. Dans le comté de Fairfax, en Virginie, dix établissements avaient entamé une année de discussions entre chefs d'établissement et enseignants sur la base des premiers résultats. Avec l'aide des bureaux de conseil et de l'OCDE, ils approfondissaient l'analyse de leurs données pour comprendre comment leurs établissements se situaient les uns par rapport aux autres, mais aussi par rapport à ceux du reste du monde. Ces chefs d'établissement et enseignants commençaient à se percevoir comme des coéquipiers, et non comme de simples

---

18. <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-based-test-for-schools/>>.

spectateurs, sur le terrain de jeu mondial de l'éducation. Autrement dit, dans le comté de Fairfax, la confiance progressait déjà à pas de géant grâce aux mégadonnées.

Avec l'augmentation continue du nombre de pays participants, il devient également évident que les instruments de l'enquête PISA doivent évoluer pour s'adapter à la plus grande diversité de ces pays, parmi lesquels figurent un nombre croissant de pays à revenu faible ou intermédiaire. Afin de renforcer sa pertinence pour cet ensemble plus vaste de pays, l'enquête PISA fait évoluer ses instruments d'évaluation pour améliorer la mesure d'un éventail plus large d'aptitudes chez les élèves; révisé ses questionnaires contextuels afin de renforcer leur pertinence pour les pays à faible revenu; relève les défis financiers et techniques grâce à l'établissement de partenariats avec les donateurs et au renforcement de l'expertise; et étend sa diffusion auprès d'acteurs locaux des pays en développement. Baptisée « PISA pour le développement<sup>19</sup> », cette initiative a fait l'objet d'une première phase pilote couronnée de succès dans neuf pays en 2016 et 2017.

---

## Une démarche d'ouverture et de progrès

---

Si je devais ajouter encore une qualité au portrait d'un leader réactif et responsable dans le domaine de l'éducation, en particulier après avoir évoqué la question des évaluations, je citerais sa capacité d'adopter une démarche empreinte de progrès, certes, mais aussi d'ouverture. Rien de surprenant si, entre autres caractéristiques communes, les systèmes d'éducation les plus performants déploient des efforts considérables et suivis pour effectuer des comparaisons internationales et intégrer leurs résultats dans leurs politiques et pratiques.

Il ne s'agit pas de reproduire des solutions toutes faites empruntées à d'autres pays, mais plutôt de porter un regard attentif et objectif sur les bonnes pratiques, dans nos propres pays et ailleurs, afin de comprendre quelles sont les solutions les plus efficaces en fonction des différents contextes, et de les appliquer en toute conscience.

Durant la période précédant sa consécration au rang des pays les plus performants du monde, la Finlande s'évaluait déjà à l'aune des performances et pratiques des autres systèmes d'éducation. Si le Japon

---

19. Voir <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisaforddevelopment.htm>>.

est de longue date en tête des classements mondiaux, c'est parce que son gouvernement a entrepris, durant la période de la restauration de Meiji, de visiter les capitales du monde occidental industrialisé, puis a décidé de ramener au Japon ce que le reste du monde avait de meilleur à offrir – démarche que le pays s'est, depuis lors, toujours attaché à perpétuer.

Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, Singapour a suivi exactement la même voie qu'avait empruntée le Japon un siècle plus tôt, mais avec encore plus de détermination et de discipline. Le Conseil de développement économique (*Economic Development Board*) de Singapour, centre névralgique du gouvernement du pays, compte en son sein de nombreux ingénieurs, qui conçoivent le gouvernement et l'administration du pays comme une série de défis conceptuels. Chaque fois que le pays envisage de créer une nouvelle institution, il se réfère systématiquement aux meilleures institutions équivalentes dans le monde. Toutes les institutions éducatives de Singapour – de son université nationale à chacun de ses établissements d'enseignement – sont encouragées à créer des connexions mondiales afin de former des «Singapouriens prêts pour l'avenir». Elles n'ont de cesse d'apprendre auprès des autres pays dans une démarche aussi systématique que possible.

En Chine, quand il est arrivé au pouvoir et a commencé à préparer le retour du pays sur la scène internationale, Deng Xiaoping a invité les institutions éducatives chinoises à établir des partenariats avec le fleuron de leurs équivalents dans le monde, et à ramener en Chine leurs meilleures politiques et pratiques.

Lors de sa visite à l'OCDE en 2008, alors qu'il était premier ministre de l'Ontario, Dalton McGuinty a mis un point d'honneur à expliquer que sa propre vision de la meilleure stratégie pour l'Ontario s'était nourrie des visites qu'il avait faites dans d'autres pays aux systèmes d'éducation très performants.

Il semble donc que les efforts systématiques qu'ils déploient pour s'inspirer des autres pays et intégrer les enseignements qu'ils en tirent dans leurs politiques et pratiques constituent l'un des dénominateurs communs de beaucoup de pays très performants.

Comparez cette démarche d'ouverture à celle des pays qui préfèrent remettre en cause l'enquête PISA lorsque les résultats des évaluations montrent que leur système d'éducation n'est pas le meilleur, et qui estiment qu'il serait humiliant de faire des comparaisons avec ce qui se passe dans d'autres pays.

Voilà sûrement l'un des principaux clivages qui oppose les pays qui progresseront dans le domaine de l'éducation et ceux qui n'avanceront pas : d'un côté, les systèmes d'éducation qui se sentent menacés par les autres façons de penser ; et, de l'autre, ceux qui sont ouverts sur le monde et prêts à apprendre auprès des meilleurs sur la scène internationale.

En définitive, ce sont les lois de la physique qui s'appliquent. Si nous arrêtons de pédaler, non seulement nous cesserons d'avancer, mais notre vélo s'immobilisera complètement avant de tomber par terre – et de nous entraîner dans sa chute. Par vents contraires, nous n'avons d'autre choix que de pédaler encore plus fort.

Face à des défis et des opportunités plus considérables que jamais, nul ne peut se permettre de rester passif ou inerte. Nous avons le pouvoir d'agir, la capacité d'anticiper et la possibilité de donner un sens à nos actions. J'en ai pris conscience lorsque j'ai découvert que les 10 % d'élèves les plus défavorisés de Shanghai devançaient les 10 % d'élèves les plus favorisés des États-Unis à l'évaluation PISA 2012 de mathématiques. J'ai décidé d'écrire ce livre lorsque j'ai vu des enfants des quartiers les plus démunis de Shanghai apprendre – dans la joie – auprès des meilleurs enseignants de leur ville. C'est alors que j'ai pris conscience que l'accès universel à une éducation de qualité était un objectif réalisable, que nous avions les moyens d'offrir un avenir aux millions d'apprenants qui n'en ont pas aujourd'hui, et que notre mission n'était pas de rendre possible l'impossible, mais réalisable ce qui est en notre pouvoir.



# RÉFÉRENCES

- Adams, R. (2002), *Country Comparisons in PISA : The Impact of Item Selection*, <http://www.findanexpert.unimelb.edu.au/individual/publication9377> (consulté le 26 août 2017).
- Alberta Education (2014), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 : Alberta Report*, Alberta Education, Edmonton.
- Autor, D., et D. Dorn (2013), « The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market », *American Economic Review*, vol. 103/5, p. 1553-1597, <https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1553>.
- Bandura, A. (2012), *Self-efficacy*, W.H. Freeman, New York.
- Barber, M. (2008), *Instruction to Deliver*, Methuen Publishing Ltd., Londres.
- Barber, M., A. Moffit et P. Kihn (2011), *Deliverology 101 : A Field Guide for Educational Leaders*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Barro, R., et J. Lee (2013), « A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010 », *Journal of Development Economics*, vol. 104, p. 184-198, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>.
- Borgonovi, F., et T. Burns (2015), « The Educational Roots of Trust », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 119, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>.
- Brown, M. (1996), « FIMS and SIMS : The First Two IEA International Mathematics Surveys », in *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, vol. 3/2, 1996, <https://doi.org/10.1080/0969594960030206>.
- Carroll, J. (1963), « A Model of School Learning », *Teachers College Record*, vol. 64/8, p. 723-733.
- Chen, C., et H. Stevenson (1995), « Motivation and Mathematics Achievement : A Comparative Study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian High School Students », *Child Development*, vol. 66/4, p. 1215, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00932.x>.
- Chu, L. (2017), *Little Soldiers : An American Boy, a Chinese School, and the Global Race to Achieve*, Harper Collins Publishers, New York.
- Commission Brundtland (1987), *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford.
- Echazarra, A., et al. (2016), « How teachers teach and students learn : Successful strategies for school », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 130, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>.

- Epple, D., E. Romano et M. Urquiola (2015), *School Vouchers*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Fadel, C., B. Trilling et M. Bialik (2015), *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, The Center for Curriculum Redesign, Boston.
- Friedman, T.L. (2016), *Thank You for Being Late: An Optimist's Guide to Thriving in the Age of Accelerations*, Farrar, Straus and Giroux, New York (traduction en français en 2017: *Merci d'être en retard: Survivre dans le monde de demain*, Éditions Saint-Simon, Paris [traduit de l'anglais par Pascale-Marie Deschamps]).
- Fullan, M. (2011), *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Goldin, C., et L. Katz (2007), *The Race between Education and Technology*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Goldin, I., et C. Kutarna (2016), *Age of Discovery: Navigating the Risks and Rewards of Our New Renaissance*, St. Martin's Press, New York.
- Good, T., et A. Lavigne (2018), *Looking in Classrooms*, Routledge, New York.
- Goodwin, L., E. Low et L. Darling-Hammond (2017), *Empowered Educators in Singapore: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Griffin, P., et E. Care (2015), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer Dordrecht, New York.
- Hanushek, E., M. Piopiunik et S. Wiederhold (2014), *The Value of Smarter Teachers*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek, E., et L. Woessmann (2015a), *The Knowledge Capital of Nations*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hanushek, E., et L. Woessmann (2015b), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>.
- Harari, Y.N. (2016), *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, Harville Secker, Londres (traduction en français en 2017: *Homo Deus: Une brève histoire de l'avenir*, Albin Michel, Paris [traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat]).
- Hargreaves, A., et D. Shirley (2012), *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Hung, D., S.C. Tan et T.S. Koh (2006), « From Traditional to Constructivist Epistemologies: A Proposed Theoretical Framework Based on Activity Theory for Learning Communities », *Journal of Interactive Learning Research*, vol. 17/1, p. 37-55.
- Husen, T. (éd.) (1967), *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*, vol. 1 et 2, Almqvist and Wiksell, Stockholm.
- Leadbeater, C. (2016), *The Problem Solvers: The teachers, the students and the radically disruptive nuns who are leading a global learning movement*, Pearson, Londres.
- Martin, M., et I. Mullis (2013), *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- McInerney, D., et S. Van Etten (2004), *Big Theories Revisited*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Nathan, M., A. Pratt et A. Rincon-Aznar (2015), *Creative Economy Employment in the European Union and the United Kingdom: A Comparative Analysis*, Nesta, Londres.
- OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr>.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS 2008*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

- OCDE (2010a), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, 11<sup>e</sup> éd., Éditions de l'OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en>.
- OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009: Les clés de la réussite des établissements d'enseignement: Ressources, politiques et pratiques*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091573-fr>.
- OCDE (2011a), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>.
- OCDE (2011b), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OCDE (2011c), *Regards sur l'éducation 2011: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.
- OCDE (2012a), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>.
- OCDE (2012b), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>.
- OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013: Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.
- OCDE (2013b), *Résultats du PISA 2012: Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV): Ressources, politiques et pratiques*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.
- OCDE (2013c), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2013d), *Résultats du PISA 2012: L'équité au service de l'excellence (Volume II): Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264205321-fr>.
- OCDE (2013e), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>.
- OCDE (2014a), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.
- OCDE (2014b), *Résultats du PISA 2012: Les élèves et l'argent (Volume VI): Les compétences en culture financière au XXI<sup>e</sup> siècle*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264243385-fr>.
- OCDE (2014c), *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.
- OCDE (2014d), *Résultats du PISA 2012: Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I): Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264208827-fr>.
- OCDE (2015a), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015: Les réformes en marche*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264227330-fr>.
- OCDE (2015b), *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf> (consulté le 26 août 2017).
- OCDE (2015c), *Les compétences au service du progrès social: Le pouvoir des compétences socio-affectives*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264256491-fr>.

- OCDE (2015d), *Students, Computers and Learning : Making the Connection*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- OCDE (2015e), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264230644-fr>.
- OCDE (2015f), *Schooling Redesigned : Towards Innovative Learning Systems*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>.
- OCDE (2015g), *Immigrant Students at School : Easing the Journey towards Integration*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.
- OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE (2016b), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- OCDE (2016c), *Low-Performing Students : Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OCDE (2016d), *Netherlands 2016 : Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>.
- OCDE (2016e), *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264259492-fr>.
- OCDE (2017a), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr>.
- OCDE (2017b), *The Funding of School Education : Connecting Resources and Learning*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>.
- OCDE (2017c), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2017 : Compétences et chaînes de valeur mondiales*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en>.
- OCDE (2017d), *PISA 4 U*, <https://www.pisa4u.org/>.
- OCDE (2017e), *PISA 2015 Results (Volume IV) : Students' Financial Literacy*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>.
- OCDE (2017f), *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.
- OCDE (2017g), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277274-en>.
- OCDE (2017h), *PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.
- OCDE (2017i), « Is too much testing bad for student performance and well-being ? », *PISA à la loupe*, n° 79, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/22260919>.
- OCDE (2017j), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>.
- OCDE (2017k), *Computers and the Future of Skill Demand*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284395-en>.
- Paccagnella, M. (2015), « Skills and Wage Inequality : Evidence from PIAAC », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 114, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js4xfgl4ks0-en>.

- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044739-fr>.
- Prensky, M. (2016), *Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids*, Teachers College Press, New York.
- Putnam, R.D. (2007), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.
- Rambøll (2011), *Country Background Report for Denmark, prepared for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, Aarhus, <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>.
- Schleicher, A. (2014), « Poverty and the perception of poverty: How both matter for schooling outcomes », <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html> (consulté le 26 août 2017).
- Schleicher, A. (2017a), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Schleicher, A. (2017b), « What teachers know and how that compares with college graduates around the world », <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/11/what-teachers-know-and-how-that.html> (consulté le 26 août 2017).
- Seldon, A. (2007), *Blair's Britain*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Slavin, R. (1987), *Grouping for Instruction*, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University, Baltimore.
- Tan, O., *et al.* (2017), *Educational Psychology: An Asia Edition*, Cengage Learning Asia Ltd., Singapour.
- Weiner, B. (2004), « Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity », in D. McInerney et S. Van Etten, éd., *Big Theories Revisited: Research on Socio-Cultural Influences on Motivation and Learning*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.



# NOTICE BIOGRAPHIQUE

**ANDREAS SCHLEICHER** est directeur de la Direction de l'éducation et des compétences au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il supervise le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), dont il est à l'origine, ainsi que d'autres dispositifs internationaux qui constituent une plateforme mondiale permettant aux décideurs, aux chercheurs et aux professionnels de l'éducation de toutes les nations et cultures d'innover et de transformer les politiques et les pratiques relatives à l'éducation.

Depuis plus de 20 ans, il travaille avec les ministres et les responsables de l'éducation à travers le monde afin d'améliorer la qualité et l'équité dans l'éducation. Arne Duncan, ancien Secrétaire américain à l'Éducation, a dit de lui qu'il « comprend les enjeux et les défis mondiaux aussi bien ou mieux que personne de ma connaissance, et il me dit la vérité » (*The Atlantic*, juillet 2011). Michael Gove, ex-Secrétaire d'État à l'Éducation du Royaume-Uni, considère Schleicher comme « l'homme le plus important pour l'éducation en Angleterre » – même si ce dernier est allemand et qu'il vit en France.

Andreas Schleicher a reçu nombre de distinctions et de récompenses, notamment le prix Theodor Heuss, du nom du premier président de la République fédérale d'Allemagne, au titre de son « engagement exemplaire en faveur de la démocratie ».

Il est professeur honoraire à l'Université de Heidelberg.





Dans la même collection

---



**LEADERSHIP  
ET ADMINISTRATION  
EN ÉDUCATION**

Directeurs de collection

ANDRÉANNE GÉLINAS-PROULX

CLAIRE ISABELLE

CLAUDE ST-CYR

**SYSTÈME SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN**

**D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves**

Sous la direction de Claire Isabelle

2018, ISBN 978-2-7605-4929-6, 482 pages

**L'APPRENTISSAGE EN PROFONDEUR**

**S'ouvrir au monde, changer le monde**

Michael Fullan, Joanne Quinn et Joanne McEachen

2018, ISBN 978-2-7605-4964-7, 274 pages

**LA COHÉRENCE**

**Mettre en action les moteurs efficaces du changement  
en éducation**

Michael Fullan et Joanne Quinn

2018, ISBN 978-2-7605-4741-4, 208 pages

**LA COHÉRENCE**

**Guide pour passer à l'action**

Michael Fullan, Joanne Quinn et Eleanor Adam

2018, ISBN 978-2-7605-4744-5, 108 pages

**L'AGIR ÉTHIQUE DE LA DIRECTION**

**D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE**

**Fondements et résolution de problèmes**

Lise-Anne St-Vincent

2017, ISBN 978-2-7605-4816-9, 178 pages

**LEADERSHIP SCOLAIRE**

**De la recherche aux résultats**

Robert J. Marzano, Timothy Waters et Brian A. McNulty

2016, ISBN 978-2-7605-4315-7, 240 pages

**LE LEADERSHIP MOTEUR**

**Comprendre les rouages du changement en éducation**

Michael Fullan

2015, ISBN 978-2-7605-4405-5, 90 pages







## LEADERSHIP ET ADMINISTRATION EN ÉDUCATION

### Directeurs de collection

ANDRÉANNE GÉLINAS-PROULX  
CLAIRE ISABELLE  
CLAUDE ST-CYR

À UNE ÉPOQUE OÙ CE QUI EST FACILE À ENSEIGNER et à évaluer est également facile à numériser et à automatiser, ce sont notre imagination, notre conscience et notre sens des responsabilités qui nous permettent de tirer profit des possibilités offertes par le XXI<sup>e</sup> siècle pour façonner un monde meilleur. Demain, l'école devra encourager les élèves à penser par eux-mêmes et à aller à la rencontre des autres avec empathie, dans la sphère professionnelle comme dans la sphère citoyenne. Elle devra les aider à développer un sens aigu du bien et du mal et une sensibilité aux demandes d'autrui.

Comment les établissements d'enseignement parviendront-ils à atteindre ces objectifs? Andreas Schleicher a accompagné dans plus de 70 pays les responsables de ces questions dans leurs efforts pour concevoir et mettre en œuvre des politiques et des pratiques tournées vers l'avenir. Alors que l'amélioration de l'éducation est bien plus facile à annoncer qu'à réaliser, il analyse de nombreuses réussites dont nous pouvons tirer des enseignements. Il ne s'agit pas de copier-coller les solutions adoptées par d'autres écoles ou d'autres pays, mais plutôt d'examiner de façon attentive et objective les bonnes pratiques afin de comprendre ce qui fonctionne et les circonstances de ces succès. Doté d'une formation en physique, l'auteur propose un point de vue unique sur la question de la réforme de l'éducation: il défend de manière convaincante l'idée qu'il faudrait appliquer une démarche plus scientifique à la réflexion éducative, sans pour autant la dénaturer.

ANDREAS SCHLEICHER est directeur de la Direction de l'éducation et des compétences au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il supervise le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), dont il est à l'origine, ainsi que d'autres dispositifs internationaux qui constituent une plateforme mondiale permettant aux décideurs, aux chercheurs et aux professionnels de l'éducation de toutes les nations et cultures d'innover et de transformer les politiques et les pratiques relatives à ce domaine. Il a reçu nombre de distinctions et de récompenses, et il est professeur honoraire à l'Université de Heidelberg (Allemagne).